

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Para a Compreensão da Sustentabilidade da Autoavaliação das Escolas:
Um Estudo de Caso Múltiplo em Escolas Públicas Portuguesas

VOLUME I

Helder Lopo Guerreiro

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE - AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Para a Compreensão da Sustentabilidade da Autoavaliação das Escolas:
Um Estudo de Caso Múltiplo em Escolas Públicas Portuguesas

VOLUME I

Helder Lopo Guerreiro

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Ana Paula Curado
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação,
Especialidade em Avaliação em Educação

2015

AGRADECIMENTOS

É difícil referir os nomes de todos aqueles que, mesmo antes do início formal do meu percurso no doutoramento em Educação - especialidade de Avaliação em Educação - me incentivaram, apoiaram, questionaram, para mais tarde de novo me incentivarem, apoiarem e questionarem. Terão sido dezenas de especialistas, amigos e mesmo desconhecidos, aqueles que de algum modo contribuíram para a investigação e para o seu produto - a tese. Todavia, de alguns deles recebi um incentivo mais sistemático e, por esse motivo, são aqui referidos.

A primeira palavra vai para a minha orientadora – Professora Doutora Ana Paula Curado – pelo seu conhecimento e questionamento, que muito contribuíram para que esta tese chegasse a bom porto, evitando, por diversas vezes, que andasse à deriva por caminhos que não os da pesquisa académica. Sublinho, ainda, a sua paciência e os seus constantes incentivos.

Agradeço ao Professor Doutor Domingos Fernandes e à equipa de Professores deste curso de Doutoramento, pelas suas abordagens, pelo conhecimento partilhado, pelos debates que suscitaram e pela disponibilidade permanente em trabalhar connosco.

Não podia deixar de sublinhar o importante contributo dado pelas escolas Sigma, Alfa e Delta e pelos seus profissionais, que, superando adversidades várias, disponibilizaram-se e organizaram-se de modo a permitir uma utilização eficiente do tempo e por me facultaram as informações e os documentos solicitados, sem restrições.

Agradeço à Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco, com quem tive o privilégio de trabalhar durante alguns anos, por não ter desistido de me incentivar a frequentar um programa de doutoramento e pela partilha de conhecimento, que foi indiscutivelmente uma mais-valia para esta investigação.

Numa outra vertente, não posso deixar de agradecer à minha família. A sua paciência, compreensão pelo tempo que não lhes dediquei e pelo tempo que me dedicaram, que tanto contribuiu para atenuar o impacto das preocupações do quotidiano no trabalho de investigação.

A todos um bem-haja!

RESUMO

A efemeridade da autoavaliação institucional, na generalidade das escolas, constitui um alerta para a falta de sustentabilidade de tais práticas. Ainda assim, é possível identificar escolas que desenvolvem uma autoavaliação durável. A justificação para tal encontramos-a em fatores de sustentabilidade, identificáveis na literatura e através da observação de situações reais.

O problema da nossa investigação é, pois, a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação de escolas. O seu objeto principal - a sustentabilidade da autoavaliação de escolas - levou-nos primeiro a uma incursão no fenómeno da durabilidade, ele próprio, frequentemente, um resultado de estratégias de sustentáveis.

Partindo da questão *Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?* desenhámos uma investigação onde pudéssemos encontrar respostas à nossa questão e, deste modo, nos permitisse compreender e explicar melhor o problema. Como estratégia de investigação escolhemos o estudo de caso múltiplo e um modelo de análise que nos orientasse na recolha e organização de informação relevante. Como métodos privilegiámos as entrevistas e a análise documental.

O estudo desenvolveu-se em três escolas de um mesmo concelho. Foi recolhida a informação necessária à construção das narrativas, ao mesmo tempo que identificámos duas situações críticas em cada uma das escolas, que tivessem posto à prova a continuidade e, logo, a durabilidade da autoavaliação. As narrativas e os episódios críticos constituíram a ‘matéria-prima’ que trabalhamos e interpretámos à luz da literatura e do conhecimento construído sobre o objeto da investigação.

Desta interpretação nasceram os perfis de durabilidade, que contêm fatores de sustentabilidade da autoavaliação institucional das escolas, designadamente ações e estratégias que identificámos. Entre eles, vamos encontrar a institucionalização da autoavaliação, o seu sentido utilitário, a consensualização ou o alinhamento temporal com o mandato da Direção.

Palavras-chave: autoavaliação de escola, avaliação, sustentabilidade, aprendizagem organizacional, mudança organizacional, estudo de caso múltiplo.

ABSTRACT

The ephemeral institutional self-evaluation in most schools draws our attention to the lack of sustainability of such practices. And yet it is possible to find schools with lasting self-evaluation. The reasons for that can be found in sustainability factors liable to be identified both in the literature and when observing real situations.

Our research problem is the understanding of the sustainability of school self-evaluation. Its main target - the sustainability - led us firstly to an incursion into the phenomenon of durability, which is a consequence of sustainable strategies very often.

Departing from the research question *How is it organized, how does it work and what are the results of sustainable practices of school self-evaluation?* we designed a research where we could find answers to our question, thus enabling us to understand and better explain the research problem. As research strategy, we chose the multiple case study built on the analysis framework that could guide us to find and organize relevant information. As privileged methods we used interviews and document analysis.

The case study was undertaken in three schools within the same municipality. The information collected from each school allowed us to write narratives, while identifying two critical episodes that threatened the continuity and durability of self-evaluation in each school. The narratives and the critical episodes were the ‘raw material’ that we worked out and interpreted in light of the literature and the knowledge built upon the research object.

This interpretation gave origin to durability profiles, which encompass the school self-evaluation sustainability factors that contributed to ensure a lasting school institutional evaluation. Among them we can find the institutionalization of self-evaluation, its utilitarian side, the consensus and its time alignment with the mandate of the Headship.

Key-words: school self-evaluation, evaluation, sustainability, organizational learning, organizational change, multiple study case

TÁBUA DE SIGLAS

AA	Autoavaliação
AAE	Autoavaliação de Escolas (<i>atividade da Inspeção-Geral da Educação criada no âmbito do programa de Acompanhamento</i>)
AE	Agrupamento de Escolas
AEC	Atividades de Extensão Curricular
AEE	Avaliação Externa de Escolas (<i>atividade realizada pela Inspeção-Geral da Educação</i>)
ASE	Ação Social Escolar
AVES	Programa de Avaliação de Escolas
AvI	Avaliação Integrada das Escolas (<i>atividade realizada pela Inspeção-Geral da Educação</i>)
CAF	Common Assessment Framework (<i>Estrutura Comum de Avaliação – é um modelo de autoavaliação</i>)
CAF	Componente de Apoio à Família
CE	Conselho Executivo
CG	Conselho Geral
CNE	Conselho Nacional de educação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Conselho Pedagógico
DES	Departamento do Ensino Secundário
DL	Decreto-Lei
DT	Diretor de Turma
EAA	Equipa de Autoavaliação
EAAE	Efetividade da Autoavaliação das Escolas (<i>atividade da Inspeção-Geral da Educação criada no âmbito do programa de Acompanhamento</i>)
EB	Escola Básica
EFA	(cursos de) Educação e Formação de Adultos
EPIS	Empresários para a Inclusão Social
ES	Escola Secundária
ESSE	Effective School Self-Evaluation (<i>projeto europeu desenvolvido pela Conferência Internacional Permanente das Inspeções de Educação</i>)
FPCE	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (da Universidade de Lisboa)
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional

GTAA	Grupo de Trabalho da Autoavaliação (<i>grupo de trabalho criado pela Inspeção-Geral da Educação</i>)
IGE IGEC	Inspeção-Geral da Educação (<i>a partir de 2012 passou a designar-se Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC – após a fusão com a então Inspeção-Geral do Ensino Superior</i>)
IQ	Indicador de Qualidade (<i>termo utilizado na atividade Efetividade da Autoavaliação de Escolas, da Inspeção-Geral da Educação</i>)
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MISI	Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (<i>sigla OECD, em inglês</i>)
OFSTED	Office for Standards in Education (<i>Inspeção de Educação Inglesa</i>)
OMEE	Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola
OPTE	Ocupação Plena dos Tempos Escolares
OQ	Observatório da Qualidade
PAR	Programa de Avaliação em Rede
QA, QE	Quadro de Escola, Quadro de Agrupamento
RTP	Radiotelevisão Portuguesa
SAME	Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas
SEQuALS	Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools (<i>projeto europeu</i>)
SICI	Conferência Internacional Permanente das Inspeções de Educação
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threatens (<i>modelo de análise de resultados de uma avaliação</i>)
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UG	Unidade de Gestão (<i>designação de uma escola independentemente da sua tipologia - agrupada ou não agrupada</i>)

ÍNDICE GERAL

VOLUME I

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
TÁBUA DE SIGLAS.....	v
ÍNDICE GERAL (VOLUME I).....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS (VOLUME II).....	x
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
PARTE 1 - O PROBLEMA E A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO.....	1
NOTAS PESSOAIS SOBRE O PROBLEMA (narrativas de efemeridade e de durabilidade).....	2
Organização da Tese.....	8
I. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO E DO PROBLEMA.....	13
I.1 Apresentação do problema.....	13
I.2 Algumas notas sobre a investigação em autoavaliação de escolas.....	16
I.3 A pressão da administração educativa.....	19
I.4 O papel da IGE na indução da autoavaliação de escolas.....	22
I.5 Contributos do ensino superior para o desenvolvimento da autoavaliação de escolas.....	27
I.6 A pressão social e a autoavaliação reguladora.....	36
Síntese dos contributos do contexto para uma autoavaliação durável.....	39
II. FUNDAMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO.....	41
II.1 Virtudes da avaliação.....	42
II.2 Quando a avaliação de escolas é auto - a busca de consensos.....	46

II.3 O dispositivo de avaliação da escola: as visões e o sistema de avaliação.....	50
II.4 Condicionantes da avaliação – o contexto e o fator humano.....	55
II.5 Os <i>stakeholders</i> e a utilidade da avaliação.....	62
Síntese de contributos da literatura sobre os fundamentos da autoavaliação.....	65
III. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL, MUDANÇA E SUSTENTABILIDADE.....	68
III.1 A autoavaliação e a aprendizagem organizacional.....	69
III.2 A mudança organizacional e os seus inibidores.....	72
III.3 Contributos para a compreensão do conceito ‘Sustentabilidade’.....	75
III.4 A avaliação da sustentabilidade.....	80
Síntese de contributos da literatura sobre aprendizagem organizacional, mudança e sustentabilidade.....	83
PARTE 2 - A ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE.....	86
IV. DESENHO DA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	87
IV.1 Objetivo e desenho da estratégia de investigação – o estudo de caso múltiplo.....	88
IV.2 A seleção das escolas.....	95
V. O MODELO DE ANÁLISE.....	98
V.1 As questões de investigação e o modelo de análise.....	98
V.2 Modelo de análise – antecedentes e primórdios da atividade avaliativa.....	105
V.3 Modelo de análise – o construído.....	108
V.4 Modelo de análise – o produzido	111

V.5 Modelo de análise - envolvimento da Direção no dispositivo de autoavaliação.....	114
VI. ASPETOS METODOLÓGICOS.....	116
VI.1 Os Métodos para recolha e validação da informação.....	117
VI.2 Breve nota sobre o posicionamento do investigador.....	124
Síntese justificativa das opções metodológicas.....	126
VII. INSTRUMENTOS DE TRABALHO.....	128
PARTE 3 - DO TRABALHO DE CAMPO ÀS SÍNTESES FINAIS.....	137
VIII. DO TRABALHO DE CAMPO À VALIDAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO.....	139
VIII.1 Sobre o trabalho de campo e a recolha de informação.....	139
VIII.2. A análise da informação validada.....	151
IX. AS NARRATIVAS.....	156
IX.1 A construção e utilização de narrativas nesta investigação.....	156
IX.2 Narrativa: a autoavaliação na Escola Sigma – uma abordagem descritiva.....	165
IX.3 Narrativa: a autoavaliação na Escola Alfa – uma abordagem descritiva.....	185
IX.4 Narrativa: a autoavaliação na Escola Delta – uma abordagem descritiva.....	198
X. SÍNTESES INTERPRETATIVAS E SÍNTESES FINAIS.....	218
X. 1 A interpretação da informação.....	218
X.2 Leitura Interpretativa das Narrativas de Escola.....	221
X.3 Os perfis de durabilidade da autoavaliação nas três escolas.....	247
X. 4 Sínteses finais.....	254
X.5 Limitações do estudo e questões para futuras investigações.....	265

BIBLIOGRAFIA.....	268
TEXTO ORIGINAL DAS CITAÇÕES	287

ÍNDICE DE ANEXOS (VOLUME II)

A. INSTRUMENTOS DE SELEÇÃO E PLANEAMENTO, E BASE PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES.....	1
I. Ficha de Caraterização das escolas para seleção.....	1
II. Rosto de dossier de escola para registos de campo.....	2
III. Ficha para Preparação de Visita à Escola.....	2
IV. Ficha da visita concretizada.....	4
V. Registos para validação (Direção e restantes painéis e entrevistados).....	4
VI. Tratamento e análise de registos de entrevista validados.....	5
VII. Tratamento e análise de registos documentais.....	7
VIII. Matriz para relatos de episódios críticos e sua superação.....	10
B. CONTACTOS.....	11
IX. Primeiro Conjunto de Contactos (exemplo de uma escola estudada).....	11
X. Segundo conjunto de contactos – Preparativos para a visita às escolas (exemplo de uma escola estudada).....	14
XI. Terceiro conjunto de contactos – validação e consolidação da informação recolhida (exemplo de uma escola estudada).....	17
XII. Quarto contacto – Direção e autoavaliação (cronologia das equipas de direção e autoavaliação e participação da primeira no trabalho da segunda).....	22
C. DOSSIER DA ESCOLA Sigma.....	23
XIII. Notas extraídas do relatório de avaliação externa após validação.....	23
XIV. Rosto do Dossier.....	24
XV. Agenda das entrevistas.....	24
XVI. Visita concretizada.....	25
XVII. Registos validados das entrevistas.....	26
XVIII. Documentos trabalhados em detalhe.....	31
XIX. Seleção de excertos de documentos e comentários.....	32
XX. Presença da Direção na EAA.....	53

D. DOSSIER DA ESCOLA ALFA.....	54
XXI. Notas extraídas do relatório de avaliação externa após validação.....	54
XXII. Rosto do dossier.....	55
XXIII. Agenda das entrevistas.....	55
XXIV. Visita concretizada.....	56
XXV. Registos validados das entrevistas.....	58
XXVI. Documentos trabalhados em detalhe.....	65
XXVII. Presença da Direção na EAA.....	74
E. DOSSIER DA ESCOLA DELTA.....	78
XXVIII. Notas extraídas do relatório de avaliação externa após validação.....	78
XXIX. Rosto do dossier.....	79
XXX. Agenda das entrevistas.....	79
XXXI. Visita concretizada.....	80
XXXII. Registos validados das entrevistas.....	82
XXXIII. Documentos trabalhados em detalhe.....	89
XXXIV. Seleção de excertos de documentos e comentários.....	89
XXXV. Presença da Direção na EAA.....	102
F. ORGANIZAÇÃO DE FICHEIROS ELETRÓNICOS (print screen).....	105
XXXVI. Exemplo da organização de um Dossier de Escola (escola Alfa).....	105

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1- MODELO DE ANÁLISE: ANTECEDENTES E PRIMÓRDIOS DA AUTOAVALIAÇÃO.....	106
QUADRO 2 – MODELO DE ANÁLISE: CONSTRUÍDO.....	110
QUADRO 3 – MODELO DE ANÁLISE: PRODUZIDO.....	113
QUADRO 4 – PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO: NA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO E NA AUTOAVALIAÇÃO.....	115
QUADRO 5 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA SIGMA.....	183
QUADRO 6 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA SIGMA.....	184
QUADRO 7 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA ALFA.....	197
QUADRO 8 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA ALFA.....	197
QUADRO 9 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA DELTA.....	216
QUADRO 10 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA DELTA.....	217
QUADRO 11 – EIXOS E PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO.....	220
QUADRO 12 – UM OLHAR SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO – PARÂMETROS.....	221
QUADRO 13 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO - ESCOLA SIGMA.....	249
QUADRO 14 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO – ESCOLA ALFA.....	251
QUADRO 15 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO - ESCOLA DELTA.....	253
QUADRO 16 – SÍNTESES FINAIS: ORGANIZAÇÃO.....	255
QUADRO 17 – SÍNTESES FINAIS: FUNCIONAMENTO.....	256
QUADRO 18 – SÍNTESES FINAIS: RESULTADOS.....	257
QUADRO 19 – SÍNTESES FINAIS: TRAÇOS DOMINANTES DOS PERFIS DE DURABILIDADE.....	258
QUADRO 20 – SÍNTESES FINAIS: PERSPETIVA DE SUSTENTABILIDADE.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	9
FIGURA 2 - ESQUEMA DA INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TESE.....	138

PARTE 1 - O PROBLEMA E A CONSTRUÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

O propósito da primeira parte da tese é o de apresentar o problema, que se materializa através de uma questão de investigação, a forma como ele foi percecionado e alguns factos que estiveram na base da investigação, ou, como se diria numa linguagem mais corriqueira, os episódios que deram esta ideia de procurar perceber o que acontece para que existam práticas duráveis de autoavaliação. Trata-se de um conjunto de notas pessoais que antecederam a investigação, mas que geraram curiosidade e que motivaram esta investigação nesta área. Os factos narrados não constituem um passo na investigação, mas antes um preâmbulo que apresenta a génese da ‘ideia para a investigação’, pelo que não foi intencionalmente numerado como capítulo.

Seguem-se depois três capítulos que dizem respeito à exploração inicialmente feita, suportada pela análise da literatura, sem descurar o conhecimento da realidade, os quais vão dar contributos para os três pilares do modelo de análise que apresentamos e justificamos na segunda parte. Foi a partir da informação relevante recolhida a partir de três áreas de investigação - contexto do problema; fundamentos da autoavaliação; e aprendizagem organizacional e mudança - que se organizaram os aspetos a explorar e se preparou o questionamento base às escolas.

No primeiro destes capítulos falámos do contexto geral do problema, que enquadra as situações narradas no conjunto de notas pessoais, bem como das qualidades que distinguem esta investigação de outras sobre a mesma temática. Fizemos ainda uma síntese de fatores de pressão – internos e externos - exercida sobre as escolas, mas também dos recursos que lhes têm sido disponibilizados e uma abordagem aos dispositivos de autoavaliação. No segundo capítulo demos a conhecer os fundamentos que justificam a autoavaliação seja vista como uma condição *sine qua non* para a melhoria e, do ponto de vista legal, uma obrigatoriedade. Simultaneamente, procurámos identificar e compreender fatores que fortalecem e fragilizam a autoavaliação e que, eventualmente, possam ser causa da sua efemeridade. Por outro lado, percorreremos ainda diversos fatores que podem, de algum modo, contribuir para a sustentabilidade

das práticas de autoavaliação, como sejam os recursos (nomeadamente os humanos) e as visões que lhes subjazem.

Finalmente, no último capítulo da Parte 1 analisámos a relação de proximidade entre a autoavaliação de escolas e a aprendizagem organizacional, olhando para a primeira como resultado e fator de mudança na organização. Muito embora esta tese procure compreender o fenómeno da durabilidade das práticas autoavaliativas nos três casos estudados, não descurámos compreender os fatores de sustentabilidade e a importância da antecipação de cenários.

NOTAS PESSOAIS SOBRE O PROBLEMA (narrativas de efemeridade e de durabilidade)

Estas notas pessoais resultam em três narrativas que ilustram a falta de sustentabilidade da autoavaliação das escolas, apesar de um ambiente exterior propício a que tais práticas perdurem. A tais narrativas seguem-se outras três que demonstram que é possível desenvolver uma autoavaliação durável. Estas narrativas contribuíram para identificar os três casos que serão aqui estudados.

Narrativas de efemeridade

Os três relatos que se seguem evidenciam manifestações diversas de efemeridade da autoavaliação das escolas, contrariando várias formas de pressão e obrigatoriedade para a sua realização, mesmo quando existe uma memória de sucesso. Estes casos foram determinantes para a seleção da minha área de investigação, pois aumentou o meu interesse pela compreensão e pelo conhecimento aprofundado das práticas de autoavaliação continuadas, consequentes e com uma longevidade assinalável.

Sucesso que não gera sustentabilidade¹

¹ Trata-se de uma vivência pessoal que não está documentada em relatórios ou outros registos escritos.

Em março de 2004 frequentei, na zona de Salzburg, um curso sobre *School-based evaluation*, promovido por uma instituição de ensino superior austríaca. Tal formação nascera do projeto SEQuALS – *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools* (Livingston & Kirkland, 2003) – que assumia, nos seus fundamentos, a inexistência de um modelo único e correto para autoavaliação.

Não cabe neste relato a descrição do curso, mas antes uma referência a um pequeno episódio que foi explorado positivamente e discutido pela generalidade dos participantes.

O programa da formação incluía a visita a uma escola austríaca que integrara o projeto-piloto europeu, desenvolvido em 18 países entre 1997 - 1998 *Quality evaluation in School education* (McBeath et al., 2001), vulgo o projeto das 101 escolas. Este projeto desenvolveu-se a partir de três questões: *O que faz uma boa escola? Como o sabemos? O que podemos fazer com as respostas que obtemos?*ⁱ A escola visitada tinha sido um exemplo de boas práticas de autoavaliação e os organizadores dispensaram uma verificação prévia do *estado-da-arte*.

A diretora da instituição correspondia em tudo à imagem do líder que centrava em si toda a decisão sobre a vida da escola. À chegada dos visitantes, informou-nos que já não realizava a autoavaliação como anteriormente. Por esse motivo, convidara um jovem professor para apresentar o trabalho que desenvolvia com os seus alunos na disciplina que lecionava.

Recordo-me que o entusiasmo cativante desse professor conseguiu salvar o que prometia ser um fiasco em termos de contacto com boas práticas. Além do mais, introduziu os temas da durabilidade e da sustentabilidade da autoavaliação ao debate entre os participantes nesta formação sobre *school-based evaluation*.

Para esta escola, não bastou o reconhecimento da qualidade do trabalho autoavaliativo, registado num projeto internacional de referência, pois cinco anos após a sua finalização já nada existia.

Durabilidade e memória

O Agrupamento de Escolas Serranas, na região Centro de Portugal, integrou uma amostra de escolas visitadas no âmbito do Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), desenvolvido pela Conferência Internacional Permanente das Inspeções de

Educação – SICI - entre 2001 e 2003. Os principais objetivos do ESSE² foram: “o desenvolvimento de critérios e indicadores para a intervenção inspetiva, como meta-avaliação e o conhecimento sobre as diferentes práticas promovidas pelas instituições de ensino” (*in IGE - Projeto ESSE s/ data*). A visita foi realizada por uma equipa mista de inspetores portugueses e holandeses. As escolas portuguesas foram selecionadas por nelas terem sido sinalizadas experiências relevantes de autoavaliação, anteriormente.

Recordo-me de ter ouvido comentários elogiosos que foram dirigidos à escola pela qualidade do seu trabalho de autoavaliação das aprendizagens e do ensino no Departamento de Matemática e Ciências, ainda que os professores não tivessem consciência do valor do trabalho realizado.

Mais recentemente, este agrupamento foi objeto de uma avaliação externa realizada pela ainda Inspeção-Geral da Educação. Não só os seus resultados foram modestos - Suficientes nos cinco domínios avaliados³ – como também não é feita qualquer referência ao trabalho desenvolvido anteriormente em matéria de autoavaliação.

Trata-se de uma versão portuguesa em tudo semelhante ao episódio da escola austríaca, distinguindo-se pelo facto de o sucesso anteriormente alcançado ter sido totalmente apagado da memória do Agrupamento, bem como a sua participação no projeto internacional onde se trabalham indicadores de avaliação.

O incumprimento tolerado

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior - estabelece o carácter obrigatório e permanente da autoavaliação de escolas, definindo cinco termos de análise que são, resumidamente, o grau de concretização do projeto educativo, o nível de execução de atividades, o desempenho dos órgãos de gestão e administração, o sucesso escolar e uma cultura de prática de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

² Ver informações adicionais em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE-Apresentação.pdf>

³³ Essa avaliação teve lugar ainda no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas. No segundo ciclo a matriz da avaliação externa foi estruturada em 3 domínios.

Dois anos mais tarde, a Inspeção-Geral da Educação iniciou uma atividade designada por ‘Aferição da Efetividade da Autoavaliação de Escolas’ (EAAE), que visava “obter uma panorâmica/.../ das dinâmicas de autoavaliação /.../ e acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas” (IGE 2009a), mas também o desenvolvimento de uma cultura de autoquestionamento das escolas.

As equipas de inspetores avaliavam a qualidade dos dispositivos e dos processos em curso nas escolas a partir de nove indicadores de qualidade (IQ) distribuídos por quatro Campos de Aferição: ‘Visão e estratégia da autoavaliação’, ‘Autoavaliação e valorização dos recursos’, ‘Autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos’ e ‘Autoavaliação e efeitos nos resultados educativos’. Paralelamente, sinalizavam processos relevantes de avaliação interna existentes nas escolas.

O facto de os indicadores que obtiveram os melhores e os piores resultados integrarem o mesmo campo de aferição: ‘Autoavaliação e efeitos nos resultados educativos’, tem alguma ironia. Assim, no primeiro caso, encontramos o IQ ‘Autoavaliação dos resultados educativos’, que responde à questão *Qual a qualidade da monitorização e avaliação que a escola faz dos seus resultados educativos?* Já as piores avaliações recaíram no IQ ‘Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global’, que responde à questão *Em que medida existem evidências de que a autoavaliação levou a melhorias do desempenho global?*, na qual está implícita a avaliação de impacto.

Foram ainda reportadas 231 experiências de avaliação interna nas 101 Unidades de Gestão (UG) – escolas singulares e agrupamentos – intervencionadas pelos inspetores, incidindo na sua maioria sobre projetos de escola e sobre as aprendizagens dos alunos, sem articulação entre si e localizados num determinado período de tempo.

A aferição da EAAE terminou em 2006 e a partir de 2007 teve início o primeiro ciclo da Avaliação Externa de Escolas (AEE), concluído em 2011. Avaliadas que foram a totalidade das Unidades de Gestão e publicados os resultados globais do ciclo, destacam-se nas fragilidades o desempenho no Domínio 5, nomeadamente o fator 5.1 – Autoavaliação – como o mais frágil. Nove anos após a publicação da Lei n.º 31/2002, tudo indica que a sua aplicação continuava a não estar generalizada e que o seu incumprimento foi tolerado pela tutela, pois nunca se realizou qualquer averiguação para se descobrirem as causas de tal incumprimento e o apuramento de

responsabilidades. Parece, pois, que a obrigatoriedade legislada não constitui, *per se*, fator de sustentabilidade da autoavaliação nas escolas, não contribuindo assim para a sua durabilidade.

As três peças que acabei sumariamente de narrar terão dado um contributo importante para a definição do tema da investigação que me proponho realizar. As lições extraídas destas três narrativas põem em dúvida a sustentabilidade das autoavaliações de escola, para que assegurem a continuidade da informação avaliativa de suporte à decisão.

e três sinais de durabilidade

Todavia, os relatórios de diversas atividades da Inspeção-Geral da Educação também nos mostram evidências da existência de atividade autoavaliativa continuada e com uma longevidade notável, nomeadamente nos relatórios do Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE) e da atividade de Acompanhamento ‘Autoavaliação das Escolas’ (AAE), que incidiu apenas num pequeno número de escolas e agrupamentos.

Acontece que durante cinco anos – 2009 a 2013 – organizei Visitas de Estudo para especialistas em educação estrangeiros, no âmbito do Programa Transversal do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, subordinado ao tema ‘O impacto da avaliação de escola na melhoria da qualidade’. Visitávamos escolas selecionadas pelas então designadas Delegações Regionais da Inspeção, com resultados diversos na avaliação externa, e procurávamos conhecer o efeito que a avaliação conduzida pela IGE tinha tido nas escolas. Esses efeitos foram os mais diversos – desde um quase ‘não efeito’ até escolas que se tinham lançado em ações ambiciosas de melhoria. Curiosamente, um dos efeitos que mais se sentiu dizia respeito à criação de dispositivos de autoavaliação, vistos como condição *sine qua non* para se avançar com planos de ação para a melhoria.

Em 2011, numa ocasião em que estava empenhado em leituras para o enquadramento teórico da minha tese, ao acompanhar uma Visita de Estudo a duas escolas numa cidade de média dimensão deparo-me com duas histórias de autoavaliação duradouras, cujo início foi anterior ao próprio programa de Avaliação Externa das escolas (AEE), mas que ganhou um novo impulso após a sua concretização. Ouvi as histórias, sem me manifestar, até porque estava destinado aos participantes estrangeiros

o papel mais interventivo. Regressado ao gabinete, pesquisei os respetivos relatórios de avaliação externa e constatei que havia elementos muito relevantes que mereciam ser estudados e, se possível, na minha própria investigação. Por curiosidade, li os relatórios de avaliação externa de outras escolas na mesma cidade e encontrei mais uma, cuja história de autoavaliação correspondia aos critérios de durabilidade que tinha estabelecido para os casos a investigar. A descrição dos critérios de seleção, dos contactos iniciais e dos procedimentos da investigação será feita mais adiante.

Assim, com base em relatórios de avaliação externa da IGE destacamos aqui, de um modo sumário, três escolas que desenvolvem práticas duráveis de autoavaliação, contrariando a efemeridade a que estas parecem destinadas.

A Escola Secundária Sigma constituiu em 2004/2005 uma equipa multidisciplinar para desenvolver a autoavaliação da escola, apenas com docentes. Todavia, já desde 1999 os resultados dos alunos vinham sendo objeto de reflexão. A equipa reconstruiu-se por diversas vezes, mantendo sempre dois elementos do grupo anterior. Em 2004/05 aplicou questionários a toda a comunidade para obter um diagnóstico da situação real, bem como uma imagem do que para a comunidade representava a situação ideal. O trabalho de autoavaliação é hoje regular e têm sido adotadas algumas medidas de melhoria na sua sequência. A prática é complementada com formação sobre autoavaliação das escolas.

A Escola-sede do Agrupamento de Escolas Alfa iniciou práticas de autoavaliação mais estruturadas em 2006, com início de funções de uma equipa que integra docentes e não docentes. Contudo, anteriormente já tinham sido desenvolvidos vários processos de autoavaliação. Ultimamente foi aplicado um inquérito à comunidade escolar sobre aspetos diversos, tais como práticas letivas, grau de satisfação, comportamento e disciplina. Foi efetuada uma análise SWOT⁴, apesar de não ter sido partilhada na íntegra pela comunidade educativa, o que tem dificultado a implementação de planos de melhoria. Atualmente está também a ser monitorizada a execução do Projeto Educativo de Escola.

A Escola Delta deu início a práticas de autoavaliação em 1997, como projeto do seu Diretor. Aquando da sua integração no Agrupamento de Escolas Delta, como escola

⁴ Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

sede, em 2002, as práticas de autoavaliação envolveram as restantes escolas, logo a partir do ano escolar 2002/2003. Foi recentemente adotado o modelo da *Common Assessment Framework* (CAF), muito embora a sua implementação constitua uma versão flexibilizada do modelo inicial, é feito o tratamento estatístico de questionários e os dados são publicados no *website*. Têm sido identificados pontos fortes e debilidades. Foi construído um plano de ação estratégico, passível de ser escrutinado. A eficácia do agrupamento está a ser monitorizada.

Organização da Tese

A organização da tese - estrutura e sequência de conteúdos - procurou seguir, em traços gerais, as grandes etapas da investigação:

- num primeiro momento, definimos o caso que constituiria o objeto da investigação - a sustentabilidade da autoavaliação das escolas – cuja identificação resultou de vivências e do conhecimento de práticas de autoavaliação duráveis. A questão de investigação principal e um conjunto de questões subsidiárias estabeleceram balizas e apontaram as direções da investigação;

- seguiu-se a contextualização do problema (abordagens anteriores e o seu enquadramento legal) e a consolidação do conhecimento, através da análise da literatura. Esta percorreu vários domínios – desde o aprofundamento e reflexão sobre o conceito de (auto)avaliação, até outros domínios que lhe estão associados, como sejam a aprendizagem organizacional, mudança e a própria sustentabilidade;

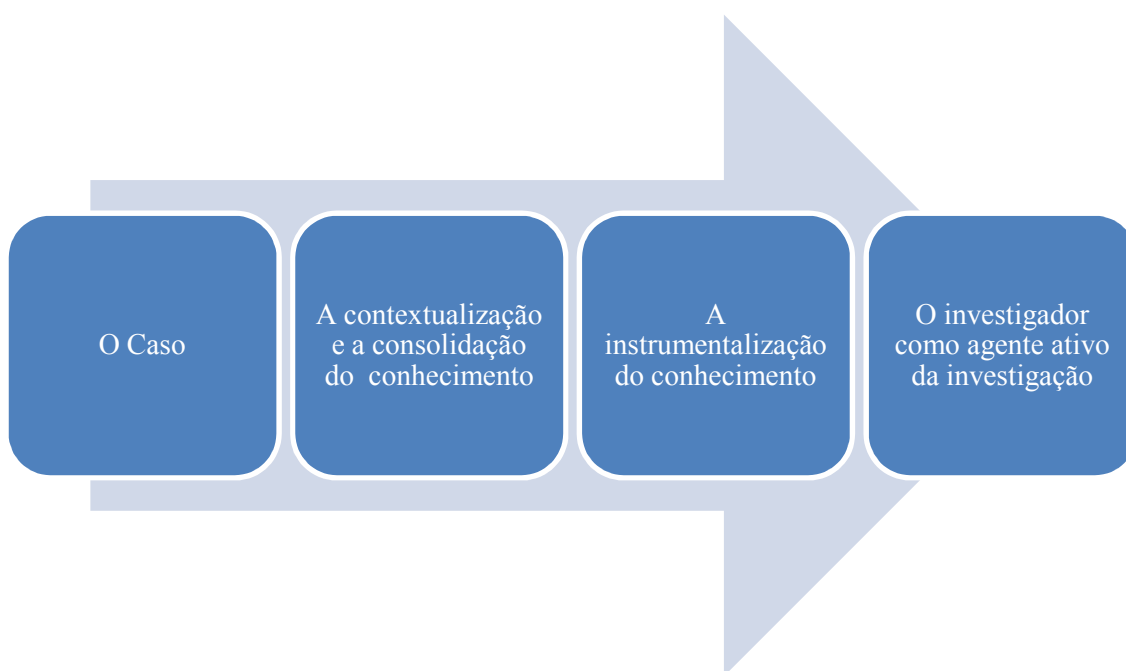
- o terceiro grande momento da investigação diz respeito à instrumentalização do conhecimento, ou seja, à sua organização de modo a que pudesse ser útil aos propósitos da investigação. O recurso à literatura prosseguiu com a incursão nas metodologias de investigação. E a partir daqui construímos o quadro teórico que fundamentou e justificou a nossa pesquisa e as nossas opções, o modelo de análise que estruturou a investigação e, também, a materialização do modelo numa bateria de instrumentos que permitisse a recolha de informação de acordo com a estratégia e os métodos escolhidos;

- seguiu-se o quarto momento, onde o investigador se assume como agente ativo da investigação. A aparente redundância (agente ativo) serve apenas para enfatizar que a

partir deste momento o investigador tornou visível o trabalho que desenvolvera – interage regularmente com os interlocutores das escolas, realiza o trabalho de campo, processa e consolida a informação recolhida, produz narrativas a partir da matéria-prima que dispõe, interpreta e reflete sobre o que produzira e, finalmente, constrói o produto final da investigação – a tese.

Apesar de estas terem constituído, no campo teórico, as grandes etapas que levaram a investigação ao seu produto final, a sua sequência real não foi assim tão linear. Apenas os seus momentos de maior intensidade estar mais concentrada em determinadas etapas da sequência da Figura 1. A título de exemplo referimos que a consolidação do conhecimento acompanhou todo o trajeto, que a instrumentalização do conhecimento obrigou a diversos recuos e alterações, e que o investigador interrompeu momentos de grande atividade para dedicar a sua atenção a outros contributos do conhecimento ou para redefinir estratégias ou ainda para adaptar instrumentos face a necessidades emergentes.

FIGURA 1 – Organização da investigação



Alheio aos “zigs” e “zags” da investigação, o desenvolvimento do texto da tese sugere necessariamente uma linearidade que lhe dá maior clareza e que facilita a sua compreensão.

A tese estrutura-se em três partes, cujo conteúdo se aproxima das três grandes componentes da investigação: o problema e a construção do quadro teórico, a estratégia de investigação e a construção do modelo de análise, e do trabalho de campo às sínteses interpretativas.

Na Parte I começámos por narrar três histórias de efemeridade da autoavaliação, contrastantes com as três seguintes que respeitam a histórias de sucesso em termos de durabilidade, que despertaram a nossa atenção para o tema de investigação e que nos levaram a procurar aprofundar o conhecimento das histórias de sucesso identificadas.

O caso surgiu, pois, de um conjunto de questões que visaram conhecer melhor o fenómeno da sustentabilidade das práticas de autoavaliação. À leitura analítica das histórias, juntámos o conhecimento do contexto do problema em Portugal através da leitura de textos e documentos de cariz oficial, designadamente legislação e relatórios. É a partir daqui que surge a necessidade de efetuar uma análise da literatura em três áreas que interagem entre si: a avaliação em educação, a aprendizagem organizacional e a mudança nas organizações.

O aprofundamento do conhecimento sobre percursos de autoavaliação duráveis foi uma via que nos levou ao objetivo central da investigação – a sustentabilidade da autoavaliação. Por esse motivo importava estudar o conceito de sustentabilidade - o que é e o que pode estar por detrás das práticas e estratégias sustentáveis.

Para e durante a análise da literatura, houve necessidade de focalizar melhor o objeto e o objetivo da nossa investigação, tarefa marcada por dúvidas sucessivas, pois existe o forte sentimento de estarmos a deixar de fora algo importante.

Sendo o tema geral a sustentabilidade das práticas de autoavaliação nas escolas e quando a análise e síntese da literatura já se encontrava numa fase avançada, desenhamos um modelo de análise e uma estratégia de investigação que permitisse a recolha de informação adequada à questão de investigação. Estamos a falar do conteúdo da Parte II da tese.

É aqui que abordamos os conceitos de métodos e de metodologias de investigação e que apresentamos os instrumentos de trabalho utilizados no decurso da investigação. Finalmente, explicamos o porquê da seleção destas escolas e o conjunto de

critérios importantes que cumprem, sendo o primeiro o da durabilidade das práticas autoavaliativas.

Com as bases teóricas consolidadas (para além de algum conhecimento experiencial), o modelo de análise gizado e os instrumentos base construídos, chegou a hora de iniciarmos o nosso trabalho de campo e aí procurarmos respostas para a questão de investigação. Chegámos à Parte III da tese – do trabalho de campo às sínteses finais - que corresponde à maior fatia de tempo investido neste estudo, pois a riqueza da informação recolhida permitiu-nos optar por reconstituir os percursos de cada escola e a partir daí construir perfis de durabilidade e olhar para eles numa perspetiva de sustentabilidade.

Foi um processo bastante moroso, pelos passos necessários à consolidação dos registos e pela própria construção das narrativas a partir de registos maioritariamente de observação indireta. Se com as narrativas obtivemos descrições moldadas pelo modelo de análise, importava agora ir um pouco além, de modo a melhor compreendermos o fenómeno da durabilidade e os fatores de sustentabilidade que lhe estão associados.

E assim construímos as sínteses interpretativas, onde fomos extrair significados de cada narrativa à luz da questão de investigação e do modelo de análise subsequente. Para colmatar o receio de deixarmos de fora algo importante, mesmo com o tema de investigação bem definido, aproveitámos para propor áreas complementares de investigação para futuras oportunidades.

Utilizamos este espaço destinado à explicação da organização da tese, para esclarecer dois aspetos adicionais: a utilização de siglas e o acordo ortográfico.

Recorremos à utilização de siglas para evitar a utilização repetida de palavras, por vezes com uma representação gráfica bastante extensa, pelo fastidioso que é para quem escreve, mas sobretudo para quem lê. A utilização de siglas foi mais significativa na Parte III da tese, quando procedemos à construção das narrativas de escola e quando as interpretámos. Também no volume II da tese (anexos) vamos utilizar siglas, com maior frequência nos registos de escola. Apesar de nos parecer fácil entender a maioria das palavras representadas, a “Tábua de siglas”, que antecede o índice deste volume, facilitará a compreensão de qualquer situação mais dúbia.

Apesar da finalização da redação desta tese ocorrer aproximadamente 4 anos após a adoção deste acordo ortográfico pelo sistema educativo português em 2011-2012 - Resolução n.º8 do Conselho de Ministros, de 25 de Janeiro de 2011 - tem-se verificado alguma flexibilidade no que concerne a prazos e às opções dos serviços públicos. Por esse motivo, é possível encontrarmos em dois estabelecimentos de ensino próximos, um que já adotou plenamente o acordo, ao passo que o outro não. O texto da tese é redigido em função do acordo ortográfico. Todavia, ao citarmos textos que estavam redigidos antes do acordo estar em vigor, como foi o caso dos registos de excertos dos documentos, optámos por manter o texto original.

I. APRESENTAÇÃO E CONTEXTO DO PROBLEMA

A construção de um quadro teórico que suportasse a matriz de investigação sobre a sustentabilidade da autoavaliação das escolas⁵ iniciou-se com um exercício de contextualização do problema e de descoberta e exploração das suas grandes dimensões em cada um dos seus múltiplos aspetos.

Começámos por apresentar o problema, que emerge a partir de um conjunto de vivências e reflexões pessoais. Este é o momento em que estabelecemos a ponte entre o que foi um primeiro conjunto de vivências e de reflexões pessoais para a fase de investigação. Seguidamente, olhámos à volta e procurámos mostrar, de um modo muito conciso, um pouco daquilo que se faz em matéria de investigação sobre autoavaliação, também com o propósito de destacar aspetos que distinguem esta investigação face a outras.

De seguida efetuámos uma incursão em fatores que sustentam a longevidade e a sistematicidade da autoavaliação, como sejam o contexto e os fatores de pressão.

I.1 Apresentação do problema

A constatação na primeira pessoa, por repetidas vezes, da efemeridade das práticas de autoavaliação das escolas e das estruturas que as suportam, narradas no ponto seguinte, o conhecimento de algumas das suas causas mais comuns, sobretudo em resultado da atividade profissional que desenvolvo, despertou-nos a atenção para as práticas duráveis da autoavaliação, no sentido de compreender por que motivo, num mesmo sistema educativo e com um mesmo enquadramento legislativo, umas são efémeras e outras não. Tal efemeridade é tanto mais estranha porquanto o contexto é, aparentemente, propício ao desenvolvimento da autoavaliação de escolas, seja por estar plenamente justificado pela literatura especializada, seja pelo quadro legal vigente e mesmo pela pressão da administração educativa.

Todavia, de uma forma mais ou menos explícita, a literatura também deixa entender que proliferam debilidades de natureza diversa, que põem em causa a

⁵ Neste estudo o conceito de escola substitui o de unidade de gestão e pode referir-se indiferenciadamente a escola singular ou agrupada. Quando por alguma razão específica importa tal distinção, associamos então a escola a uma tipologia específica.

sustentabilidade da autoavaliação, como veremos adiante. Ironicamente, tais debilidades estão frequentemente alojadas nos próprios dispositivos de autoavaliação das escolas. Elas residem no conflito que emerge da polissemia e indefinições do conceito de avaliação que dão azo a múltiplos entendimentos, na visão coletiva da comunidade educativa que subjaz aos objetivos e processos autoavaliativos passíveis de inibir o desenvolvimento do sistema de avaliação, no perfil desajustado de quem a implementa, no impacto perturbador das mudanças que origina, ou pela exigência de comportamentos éticos nem sempre enraizados na cultura avaliativa das comunidades escolares.

As constatações relatadas ao longo de quase uma década pela então Inspeção-Geral da Educação, decorrentes de diversas atividades inspetivas, confirmam as perceções de quem trabalha com e nas escolas com regularidade.

Ao invés, deparamo-nos com outras escolas cujas práticas de autoavaliação decorrem ao longo de anos, mantendo-se visíveis para a comunidade escolar e mesmo para o exterior, seja pelos procedimentos avaliativos, seja pelos produtos e efeitos da avaliação, indiciando estarmos perante práticas duráveis. Recordamos que o principal objetivo desta investigação é o de compreender por que motivo nalgumas escolas a autoavaliação tem sido sustentável. Não é nosso pressuposto comparar e avaliar a qualidade da autoavaliação institucional das escolas (singulares ou agrupamentos) que são objeto de estudo, muito embora esta questão também se coloque na medida em que a qualidade pode constituir um fator de durabilidade em si mesmo.

O rumo diferente e contrastante deste conjunto de três escolas públicas do ensino não superior intrigou-nos e está na base de uma questão à volta da qual se constrói a presente investigação: ***Como se organizam, como funcionam e o que resulta das práticas sustentáveis de autoavaliação institucional nas escolas?***

Interrogamo-nos, pois, sobre as características e fatores específicos destas práticas de autoavaliação que contribuíram para assegurar a sua permanente automonitorização. Por esse motivo, fomos tentados a olhar para escolas que têm montado e gerido dispositivos e práticas de autoavaliação ao longo de anos, contrastando com o panorama geral. E é nestas que vamos procurar as fundações e desenvolvimentos das práticas de autoavaliação para compreender, com recurso à literatura, de que modo as pressões e apoios, ou outros fatores de sustentabilidade contribuíram para a sua durabilidade.

A sustentabilidade da autoavaliação nas escolas constitui o caso que vamos estudar. Para tal será também necessário refletir sobre o modo como os conceitos de durabilidade e sustentabilidade estão associados.

São múltiplos os fatores que têm contribuído para criar um contexto claramente favorável ao desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação das escolas e de práticas autoavaliativas sistemáticas, como veremos neste capítulo. Para além dos fundamentos teóricos que encontramos na literatura e que enaltecem as virtudes da autoavaliação, são múltiplas as demandas e as pressões para que tal aconteça, nomeadamente por parte dos decisores em educação.

A efemeridade das práticas autoavaliativas ocorre num contexto que parece favorável e de estímulo ao seu desenvolvimento, seja pelo claro reconhecimento das suas virtudes para a gestão das escolas apregoadas pela generalidade da literatura especializada, ou por fatores de pressão exercidos de forma mais ou menos visível, mais ou menos direta, como acontece com a administração educativa ou com os *media*.

Num primeiro momento, a leitura de relatórios nacionais de diversas atividades da IGE, com particular enfoque para os da ‘Avaliação Externa das Escolas’ e da atividade de acompanhamento ‘A Autoavaliação das Escolas’ deram um importante contributo para a compreensão do estado-da-arte em matéria da sua autoavaliação. O objetivo foi o de confirmar a suspeição que efetivamente ocorre a ritmos diferentes, sendo poucas as práticas de autoavaliação cuja longevidade seja digna de registo. Todavia, reportam-se com frequência a criação de dispositivos de avaliação num passado muito recente.

A leitura destes relatórios foi acompanhada pela leitura de uma panóplia de documentos legais e de outras publicações de carácter institucional e que constituem referências dos próprios relatórios. Veja-se, a título de exemplo, publicações da OCDE ou do CNE.

Foi ainda consultada alguma literatura internacional que aborda o desenvolvimento de práticas de autoavaliação pelas próprias escolas e que estas podem utilizar como verdadeiros manuais de apoio, nomeadamente a Syneva.net (Meraner, 2006) e MacBeath.

A compreensão do contexto do problema e o aproveitamento desse mesmo contexto para a construção de um quadro teórico, constituíram os primeiros passos da investigação que nos leva à compreensão do fenómeno.

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência tem relatado o estado-da-arte em matéria de autoavaliação das escolas, designadamente através dos relatórios da avaliação externa, concluído que está o primeiro ciclo que abrangeu todas as unidades de gestão (escolas singulares e agrupadas), e do acompanhamento da autoavaliação das escolas. Tais relatórios denunciam, como situação ordinária, a descontinuidade e efemeridade das práticas de autoavaliação das escolas, a sua focalização em aspetos específicos e a falta de ligação à tomada de decisão (IGE 2009a, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c).

A título de exemplo, refira-se que no relatório da Avaliação Externa de Escola, ano letivo de 2009-2010, apenas 36 asserções do fator 5.1 ‘Autoavaliação das escolas’ reportam processos de autoavaliação abrangente, estruturado, participado ou com efeitos na melhoria da prestação do serviço educativo (IGE, 2010c). A esmagadora maioria (200) das asserções relativas a este fator reportam situações tais como “A fragilidade da autoavaliação ainda pouco estruturada e participada e com reduzido impacto para a elaboração de um plano de melhoria” (Idem, p. 38) ou “a falta de abrangência e de consistência das práticas de autoavaliação, o que dificulta o conhecimento de pontos fortes e fracos em áreas essenciais /.../ e a identificação de estratégias adequadas ao progresso sustentado” (Ibidem).

I.2 Algumas notas sobre a investigação em autoavaliação de escolas

Uma breve retrospectiva

A autoavaliação de escolas tem despertado a curiosidade de muitos investigadores em Portugal nos últimos anos, pois a sua generalização a todos os estabelecimentos de ensino parece torná-la um objeto de estudo mais visível e acessível, ao mesmo tempo que multifacetado, permitindo assim abordagens diversificadas. Simultaneamente, a coragem dos atores que integram as comunidades escolares que ousam olhar para dentro da *black box* que têm sido as instituições escolares e a riqueza da informação que daí têm extraído, parece ter aguçado a curiosidade científica.

São já muitas as dissertações de mestrado que focam a autoavaliação de escolas em Portugal, frequentemente pegando num caso específico para depois aprofundar o seu

conhecimento à luz de um quadro teórico. Três exemplos desta abordagem são as investigações realizadas por Mourão (2009), Curado (2010) e Cabaço (2011). No primeiro, Manuel Mourão vai procurar conhecer as origens da autoavaliação desenvolvida por um agrupamento vertical, as perceções dos atores envolvidos, como foram envolvidos e, finalmente, compreender o impacto que a autoavaliação tem tido no Agrupamento.

Idália Curado tem como objetivo obter dados empíricos que contribuam para compreender melhor o impacto da implementação do processo de autoavaliação. Para o efeito vai realizar um estudo de caso numa escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, onde procura compreender o contexto e as motivações para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação. Depois de aprofundar o conhecimento de aspetos da sua implementação e do envolvimento da comunidade, vai debruçar-se sobre os impactos que tem tido na vida da escola.

Por seu turno, Maria Helena Cabaço vai descrever a metamorfose da autoavaliação numa escola que, nas suas palavras, inicialmente “estranhou-se”, dando a resistência lugar à participação da comunidade escolar.

Ao contrário dos estudos anteriormente referidos, Correia (2006) não efetua um estudo de caso, optando por estudar um número significativo de escolas públicas da região norte de Portugal e, através de um inquérito, identificar aspetos impeditivos do desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação, que se constituem como verdadeiros obstáculos ao principal propósito da autoavaliação - que esta seja um meio de aprendizagem. Sobressaem, entre outros: a possível existência de uma avaliação parcelar da escola sem ter presente uma visão holística; o reduzido envolvimento de toda a comunidade educativa ao longo do processo; o conjunto reduzido e pouco variado de métodos de recolha de informação; os efeitos reduzidos dos resultados na formação da comunidade educativa.

Contudo, o destaque neste levantamento sumário de investigações realizadas no âmbito da autoavaliação de escolas vai para duas teses de doutoramento: Simões (2010) e Correia (2011).

Graça Simões aborda a relação entre a avaliação externa de escolas e avaliação interna, designando por ‘pressão democrática’ aquela que a primeira exerce sobre a segunda. Na sua investigação, construída a partir de três estudos de caso, aprofunda o

papel da avaliação interna (que surge quase indistinta da autoavaliação) e vai procurar conhecer as mudanças vividas nas escolas na sequência da introdução de processos formais e da institucionalização da autoavaliação; e a autoavaliação como instrumento de regulação (aqui designado por horizontal), da organização escolar. O aprofundamento deste estudo vai permitir enquadrar a regulação de acordo com duas matrizes distintas: a primeira é a regulação conformista, em linha com pressões externas; a segunda é a regulação emancipatória, pois responde a necessidades sentidas pela escola e às suas políticas.

Serafim Correia (2011) também se coloca numa perspetiva de compreensão e vai estudar em detalhe e ao longo de um período de três anos a operacionalização de um dispositivo de autoavaliação, num duplo papel de investigador e de amigo crítico. Para tal, definiu como objetivos da sua investigação compreender o processo de constituição e a forma de trabalhar da equipa de autoavaliação, a importância da participação de atores internos, e o papel do amigo crítico. Utilizou ainda a sua investigação para diagnosticar obstáculos ao desenvolvimento da autoavaliação e para identificar potencialidades na construção de um modelo de autoavaliação assente na referencialização.

Marcas distintivas da presente investigação

No contexto atual, quase todas as escolas desenvolvem processos de avaliação interna ou de autoavaliação. Contudo, a sua efemeridade tem sido nota dominante, pelo que a contrastante durabilidade de práticas autoavaliativas constituiu-se como o motor da nossa investigação.

Tal como Simões (2010), fizemos uma incursão na relação entre avaliação externa e autoavaliação, sinalizando um conjunto de fatores de pressão ao mesmo tempo que procuramos compreender a visão de autoavaliação que está por detrás de cada caso.

Tal como Correia (2011) fizemos uma incursão nas raízes do dispositivo de autoavaliação, no envolvimento da comunidade escolar (por ele designados de ‘atores internos’) e fomos conhecer obstáculos diversos, nomeadamente aqueles que estão na origem de episódios críticos.

Alguns dos elementos identificados por Graça e Simões nestas duas investigações, são vistos como fatores de somas importância para a compreensão do

fenómeno da durabilidade. Com estes dois estudos partilhamos a perspetiva do conhecimento e da compreensão do objeto de estudo, bem como a estratégia de investigação - estudo de caso.

Todavia, o objetivo primeiro do nosso estudo é compreender a sustentabilidade das práticas de autoavaliação em três escolas, sinalizadas pela sua durabilidade e aí identificar fatores de sustentabilidade, para compreendermos o que as pode distinguir daquelas que têm práticas mais efêmeras. Desenhámos perfis da durabilidade da sua autoavaliação. Ulteriormente, procurámos, com os elementos recolhidos nas escolas, extravasar as limitações temporais da abordagem à durabilidade (centrada no passado e no presente) e abordar a sua sustentabilidade (centrada no passado, no presente e no futuro).

Cingimos o objeto de estudo a situações de autoavaliação, deixando propositadamente de fora outros modos de avaliação interna. As escolas que têm avaliação interna desenvolvida por outras entidades, têm frequentemente serviços contratualizados por vários anos, pelo que a sua durabilidade pode não ser apenas o resultado de uma vontade genuína e de uma política interna de escola, mas antes o resultado de uma obrigação contratual. Assim sendo, poderia gerar ruído aquando das sínteses interpretativas.

I.3 A pressão da administração educativa

Se a implementação da autoavaliação dependesse unicamente da existência de um quadro legal propício, algumas das questões colocadas na presente investigação seriam despropositadas. Podemos mesmo afirmar que a legislação constitui um fator de pressão latente e sistémico. Porém, entre o legislado e o real há uma distância, situação evidenciada nos múltiplos relatórios da IGE associados às atividades de Aferição, Avaliação Externa ou de Acompanhamento da Autoavaliação (IGE 2009a, 2009c e 2010c), o que coloca um elevado número de escolas numa situação de incumprimento do normativo. Tal incumprimento tem sido tolerado pela administração educativa e não são conhecidas sanções aplicadas por este motivo. A maioria das escolas parece assumir o risco de não cumprir, pois estão cientes que a própria administração não dá evidências de estar prestando o apoio necessário (Lei n.º 31/2002 – art.º 6º). Esta situação é

sinalizada e objeto de recomendações no relatório da atividade Autoavaliação das Escolas (IGE 2010b)

Vejamos pois o que nos diz o quadro legal vigente - a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que define o sistema de avaliação do ensino não superior, determina que a autoavaliação tenha caráter obrigatório, se desenvolva em permanência e que conte com o apoio da administração educativa.

O seu art.º 6.º define os termos de análise:

- Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos /.../
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão /.../ abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa,
- Sucesso escolar /.../;
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (Lei 31/2002, art.º 6.)

Os termos de análise abrangem as diferentes áreas da vida da escola. A falta de regulamentação dos dispositivos de autoavaliação das escolas, designadamente ao nível dos modelos, métodos e instrumentos, permite que elas realizem diferentes abordagens, por exemplo com equipa / sem equipa de autoavaliação, recurso a questionários / a amigo crítico, avaliação dos resultados escolares / da biblioteca / da satisfação, etc. (IGE 2010b, p. 19-26), como explicitaremos mais à frente.

Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, indica, no seu art.º 9º, que são ainda instrumentos de autonomia para efeitos da respetiva prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência (instrumento padronizado, utilizado para a prestação de contas) e o relatório de autoavaliação.

O relatório de autoavaliação é “o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades

realizadas /.../ designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.”

Estes dois diplomas estruturantes – Lei n.º 31/2002 e DL n.º 75/2008 - são depois complementados por decretos-lei e despachos que reforçam e regulamentam a autoavaliação em diversas áreas da vida da escola. A título exemplificativo, referem-se aqui

- O Decreto-Lei n.º 3/2008, que define os apoios especializados, estipula a obrigatoriedade da *avaliação da implementação das medidas educativas* e o seu carácter obrigatório nos momentos de avaliação sumativa interna das escolas;
- O Despacho n.º 19308/2008, de 7 de janeiro, determina que o trabalho desenvolvido em cada uma das Atividades Curriculares Não Disciplinares deve ser objeto de uma avaliação no contexto da turma e, no final do ano letivo, no Conselho Pedagógico, “da qual deverá resultar um relatório, no qual deve constar: a) Recursos mobilizados; b) Modalidades adotadas; c) Resultados alcançados”;
- O art.º 14º do Despacho n.º 19117/2008, de 17 de julho, incide sobre a avaliação da distribuição de serviço e refere que as escolas devem, no final de cada ano letivo e através dos órgãos de gestão próprios, avaliar a

distribuição de serviço docente efetuada, avaliando os resultados obtidos /.../ tendo em conta,/.../ os seguintes indicadores: a) Resultados escolares dos alunos; b) Ambiente de trabalho criado; c) Cumprimento dos programas curriculares das diferentes disciplinas; d) Condições de segurança da escola.

Também alguns projetos específicos, tornam a autoavaliação de escola obrigatória. A título de exemplo, referimos as escolas integradas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP2) (DGIDC s/ data)

Exceto no que diz respeito às bibliotecas / centros de recursos integrados na Rede de Bibliotecas Escolares, que têm um modelo prescrito e publicado num documento, cuja última versão consultada data de novembro de 2009 (Rede de Bibliotecas Escolares 2009), todos os exemplos atrás referidos confiam às escolas a responsabilidade de conceber modelos e instrumentos de autoavaliação. Do mesmo modo, é nas escolas que se decide quem faz e como fazer a avaliação.

As escolas têm uma grande margem para decisão e gestão em matéria de autoavaliação. Todavia, fazendo fé nos descritivos dos relatórios da avaliação externa das escolas e de outros documentos, a situação real é bem diferente daquela que a lei procurou criar.

A legislação constitui, assim, uma das formas de pressão exercida pela administração educativa para que as escolas organizem e desenvolvam os seus dispositivos de autoavaliação.

A pressão tem uma faceta mais indutora quando a administração educativa solicita às escolas dados, o preenchimento de formulários e questionários, ou a apresentação de relatórios diversos, implicando que sejam antecidos por processos semelhantes à autoavaliação orientada para a prestação de contas, ou quando partilha dados de resultados escolares produzidos e trabalhados pela MISI, passíveis de suportar práticas internas de reflexão e decisões subsequentes.

1.4 O papel da IGE na indução da autoavaliação de escolas

Desde 1999, a IGE (e atualmente a IGEC) induz, avalia e reporta o que se tem feito nas escolas públicas do ensino não superior em matéria de autoavaliação. Esta instituição tem um dos maiores espólios, senão mesmo o maior, sobre as práticas de autoavaliação em estabelecimentos de educação e de ensino. Daí que os seus relatórios tenham constituído uma importante fonte de informação sobre o desenvolvimento da autoavaliação de escolas a nível nacional, mas também a nível individualizado de cada unidade de gestão, seja ela escola agrupada ou não.

A pressão da administração educativa exercida através da Inspeção-Geral da Educação (IGE)⁶⁶ para induzir práticas de autoavaliação nas escolas reveste-se de uma natureza diferente daquela que é exercida ‘à distância’ por diversos departamentos do Ministério da Educação, pois um traço que distingue a sua atuação dos demais serviços é a sua presença no interior das escolas e a interação que estabelece com os seus dirigentes e com os restantes elementos da comunidade escolar, designadamente para:

⁶⁶ A sua fusão com a Inspeção Geral da Ciência e Ensino Superior foi determinada pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro, passando então a designar-se Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

- a) Assegurar a qualidade do sistema educativo /.../;
- b) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos atos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão /.../ (Decreto-lei n.º 213/2006, art.º 10º)

O desenvolvimento de práticas de autoavaliação das escolas tem sido explícita e regularmente contemplada ao longo de mais de uma década em atividades da IGE, designadamente nos programas Avaliação Integrada das Escolas, Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, Avaliação Externa das Escolas e Acompanhamento da Autoavaliação das Escolas.

O programa de **Avaliação Integrada das Escolas** (AvI), desenvolvido entre 1999 e 2002, marcou, de uma forma discreta, o início desta atenção explícita dada à autoavaliação das escolas pela IGE, pois um dos quatro objetivos gerais deste programa consistia em “induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores /.../” (IGE 2000, p. 7).

O facto de serem distribuídas cópias dos roteiros⁷ às escolas avaliadas, para além de constituir uma inovação face às tradicionais práticas da IGE, terá feito parte dessa estratégia indutora. Outra terá sido o conteúdo do questionamento das entrevistas aos múltiplos interlocutores da escola e da comunidade educativa em geral. Também a reunião para apresentação e debate do relatório preliminar da Avaliação Integrada da escola constituiu uma oportunidade adicional para a indução de práticas de autoavaliação (Guerreiro 2006).

Entre 2004 e 2006, a IGE desenvolveu uma atividade do recém-criado Programa de ‘Aferição’ totalmente direcionada para a autoavaliação das escolas: a **Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas** (EAAE), construída em função de cinco objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional, focalizado e estratégico;
- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação das escolas;

⁷ Guiões de apoio à realização da atividade inspetiva

- Desenvolver uma metodologia de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas /.../;
- Identificar aspetos-chave a partir da aferição da autoavaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, de forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação /.../;
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, /.../ mediante uma atitude crítica de autoquestionamento /(IGE, 2005, p. 4)

A vertente indutora desta atividade materializava-se através da interação estabelecida entre a equipa de inspetores e uma diversidade de representantes da comunidade escolar, agrupados em painéis. No primeiro dia, a equipa de inspetores partilhava informação sobre o modelo conceptual com a comunidade escolar. No final da aferição decorria uma sessão de apresentação das considerações finais sobre o estado da autoavaliação da escola na perspetiva da equipa de inspetores, seguida de discussão (IGE 2005).

Ainda nesta atividade, as equipas de inspetores recolheram o que se designou por ‘Dados caracterizadores de experiências de avaliação interna’. Tratava-se de identificar práticas de autoavaliação em curso nas escolas, constatando-se que geralmente estavam muito focalizados em áreas específicas e pontuais (IGE 2005). Através do diálogo⁸ com os interlocutores de escola, procurava-se valorizar o trabalho de autoavaliação existente para que ela pudesse constituir um ponto de partida para práticas mais abrangentes e que relevassem para propósitos institucionais. Apesar de no quadro concetual da EAAE não se fazer qualquer referência à metodologia de inquérito apreciativo⁹, defendida por Hallie Preskill e outros autores (Fitzpatrick et. al. 2009, pp. 249-267), esta atividade apresentou alguns dos seus traços característicos, como seja a construção do questionamento a partir de sucessos passados e experiências marcantes, evitando que os fracassos e dificuldades se assumissem como personagem central das entrevistas. Quando a atividade cessou, em finais de 2006, tinham sido registadas 231 experiências de avaliação interna em 98 das 101 Unidades de Gestão¹⁰ (UG) intervencionadas, compreendendo 792 estabelecimentos de educação e ensino,

⁸ Diálogos profissionais, na designação da inspeção de educação escocesa - HMIE

⁹ N.T. *Appreciative inquiry* é a designação original

¹⁰ Escolas agrupadas ou não agrupadas

À atividade regular de aferição seguiu-se uma intervenção sequencial, destinada sobretudo a apreciar a evolução ocorrida numa pequena seleção de 15 Unidades de Gestão (abrangendo 140 escolas). Na maioria das UG intervencionadas registou-se uma evolução positiva nos dispositivos de avaliação, materializada, como se refere no relatório através da “implementação da autoavaliação alimentada por um Observatório de Qualidade; /.../ desenvolvimento da autoavaliação como um modelo de excelência; melhor relacionamento com os pais e encarregados de educação” (IGE 2009^a, pp. 44-45).

Sublinham-se, aqui, quatro constrangimentos ao desenvolvimento dos dispositivos e processos identificados neste relatório (Idem, p. 46): “alteração dos normativos sobre serviço docente; instabilidade na Direção da escola; desmembramento da equipa de autoavaliação; alteração da rede escolar” (Guerreiro, 2006).

A fase piloto da **Avaliação Externa de Escolas** (AEE) decorreu em 2006 num conjunto de 24 escolas e foi conduzida pelo grupo de trabalho responsável pela conceção do modelo. A partir de 2007 a atividade passou a ser desenvolvida pela IGE. No final do ano letivo 2010 – 2011 conclui-se o primeiro ciclo de avaliações.

Apesar de qualquer um dos cinco domínios avaliados – Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola – estar de algum modo relacionado com a autoavaliação da escola, o último é aquele que está mais focalizado e de onde se recolheu mais informação sobre esta matéria.

Este domínio contempla dois fatores – ‘Autoavaliação’ e ‘Sustentabilidade do progresso’ – observáveis e avaliados através de diversos indicadores. O fator ‘Autoavaliação’ incide mais nos processos autoavaliativos, nos seus efeitos e na sua evolução. Por seu turno, a ‘Sustentabilidade do progresso’ incide mais sobre o conhecimento produzido pela autoavaliação e as consequentes tomadas de decisão.

A constatação dos fracos resultados obtidos no domínio ‘Capacidade de autorregulação e melhoria da escola’, que constituiu mesmo o domínio com pior desempenho ao longo dos anos em que foi desenvolvida a AEE, foi evidenciada pela IGE, bem como a assunção das suas responsabilidades no desenvolvimento destas

A IGE tem vindo a concretizar o programa de avaliação externa das escolas no decorrer do qual se tem constatado as dificuldades que as escolas revelam em matéria de práticas

sustentadas de autoavaliação. Nesse sentido, como entidade com responsabilidades na garantia da qualidade das organizações escolares e no serviço que prestam, a IGE entende dar um contributo no âmbito da promoção da autoavaliação (*website* da IGE <http://www.ige.min-edu.pt>).

e esteve na origem de outras duas atividades entretanto iniciadas pela IGE:

- a criação de um **Grupo de Trabalho para a Autoavaliação (GTAA)** que, em 2009, selecionou e organizou um conjunto de documentos de apoio à autoavaliação das escolas, disponibilizando-os *online*. Nomeiam-se aqui alguns: os resultados de um estudo internacional desenvolvido pela IGE sobre a autoavaliação de escolas nos estados-membros da União Europeia com a colaboração da Unidade Eurydice de Portugal; um conjunto de materiais – roteiros e relatórios de atividades desenvolvidas pela IGE no período 1999-2006, passíveis de serem utilizados pelas escolas como referência para a construção dos dispositivos de avaliação; diversas traduções de documentos do projeto europeu *Effective School Self-Evaluation* (projeto ESSE), que envolveu catorze inspeções, entre as quais a IGE; um portefólio com legislação de enquadramento sobre a autoavaliação ou determinando as áreas de atividade da escola onde deveria incidir,

- o desenvolvimento de uma atividade designada **Autoavaliação das Escolas**, (AAE) que surgiu na sequência do GTAA, em 2010, integrou o Programa de Acompanhamento. Contudo, a introdução dos seus *Instrumentos de Trabalho*, refere tratar-se de uma atividade algo híbrida no que diz respeito à sua natureza

A Atividade I.3¹¹ - Acompanhamento da Autoavaliação das Escolas - está integrada no Programa de Acompanhamento no Plano de Atividades 2010 da IGE, por essa ser uma lógica presente no seu quadro conceptual. Porém, como se verá de seguida, também estão presentes as lógicas de atividade sequencial e de avaliação (IGE, 2010a, p. 5).

Efetivamente, tratou-se de uma atividade de Acompanhamento, em linha com outras que integram este Programa, “porque decorre da necessidade de conhecer como é implementada uma das componentes da estrutura da avaliação da educação e do ensino não superior, em paralelo com a avaliação externa /.../” (Idem).

Também se enquadrou numa lógica de atividade sequencial, pois

¹¹ Atividade I.3 – Acompanhamento da Ajuto-Avaliação das Escolas (AAE)

o relatório de avaliação externa de cada escola, em particular as classificações do domínio 5. e as descrições dos seus fatores, constituem o ponto de partida da própria ação, (o objeto são os processos de autoavaliação de escola desenvolvidos depois da AEE) e a primeira fonte de informação que servirá de termo de comparação. (Ibidem: 5)

Adicionalmente, tratou-se também de uma atividade com uma componente de avaliação, visto o objetivo ser o de comparar a situação atual com situações de referência – a anterior e a expectável.

I.5 Contributos do ensino superior para o desenvolvimento da autoavaliação de escolas

O papel das universidades e de outras instituições do ensino superior no desenvolvimento de práticas continuadas de autoavaliação da escola já tem história e tende a desenvolver-se. A sua ação tem sido multifacetada, como sejam as ofertas formativas a nível de pós-graduações, a orientação de muitos trabalhos de investigação sobre esta matéria, a organização de projetos e programas direcionados para a autoavaliação das escolas, um número difícil de determinar de produtos (teses e outras publicações dos seus investigadores), bem como seminários e outras atividades de natureza formativa. Mais recentemente, a prestação de serviços às escolas que pretendam o seu apoio no desenvolvimento de uma avaliação interna também se tem configurado como uma área de negócio.

Os programas que têm sido desenvolvidos resultam de aturada investigação e de muita sensibilidade diagnóstica para compreender as reais dificuldades das escolas, por parte de departamentos de investigação ligados à educação não superior. Por seu turno, as escolas encontraram nas instituições de ensino superior um apoio para políticas de mudança e respostas fruto de investigação que dificilmente obteriam por parte da administração educativa. E daí a sua adesão voluntária e numerosa às iniciativas das instituições de ensino superior.

Enumerarei aqui apenas quatro destes projetos desenvolvidos sob os auspícios das Universidades – PAR, OMEE, SAME e ‘A História de Serena’ - e ainda dois desenvolvidos por outras instituições – AVES e *Another Step* - que têm adquirido bastante visibilidade:

O Projeto de Avaliação em Rede (PAR) – Universidade do Minho

<https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/home>

Este Projeto nasceu no Instituto de educação da Universidade do Minho após diversas atividades formativas com incidência na autoavaliação de escolas que ocorreram em 2007/2008. Foi então manifestada a necessidade de formação e de partilha de experiências por parte dos participantes das escolas e dos formadores /investigadores.

Aqui a escola assume-se como *sujeito da sua própria avaliação*, contrariando, segundo o que se refere no *site* do projeto, a tendência para que os decisores políticos se preocuparem “muito com a prescrição e não tanto com a formação para a avaliação”.

Atualmente, o PAR envolve mais de 50 escolas que se assumem “como comunidade de aprendentes que desenvolvem e partilham experiências no âmbito da autoavaliação de escola” (site do PAR). Simultaneamente, o PAR tem disponibilizado formação sobre autoavaliação institucional e sobre avaliação, em geral.

A construção dos dispositivos de avaliação recorre à referencialização, como “uma prática de avaliação que procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto escolar para contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento contínuo das instituições escolares” (site do PAR).

O PAR tem uma duração de dois anos e estrutura-se em duas fases: na primeira, organiza-se uma oficina de formação, com a Direção de 50 horas; na 2ª fase, tem início após o término da Oficina de Formação e prolonga-se até ao final do segundo ano a assenta numa assessoria externa especializada de um ‘amigo crítico’, que ajuda a resolver dúvidas e problemas que surgem.

Além disso, “as equipas de autoavaliação integram na rede de partilha dos materiais que vão sendo produzidos, quer pelas equipas de autoavaliação que integram ou já integraram a comunidade PAR” (Idem). A Rede de Partilha ocorre sob duas formas – local, onde estão disponibilizados os trabalhos avaliativos partilhados pelas equipas de autoavaliação e a documentação formativa produzida pela Equipa de Coordenação PAR; acesso ao Encontro de PARtilha, encontro formativo de partilha dos processos de avaliação desenvolvidos por algumas equipas de autoavaliação no seu contexto escolar. No final da segunda fase, as instituições escolares podem aderir a uma terceira fase, cuja estrutura é divulgada ulteriormente.

A adesão da escola ao PAR obriga a que seja estabelecido um protocolo de cooperação e de responsabilidade, onde são definidos os papéis / funções de cada um dos intervenientes. A escola fica também obrigada a designar uma equipa responsável pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação e nomear um) coordenado da equipa; disponibilizar no horário dos docentes tempo para esta atividade. Por seu turno, a equipa nomeada compromete-se em partilhar todo o trabalho que vai desenvolvendo no âmbito da autoavaliação; construir o relatório final do ano letivo assente na matriz que a Coordenação faculta.

Ainda no âmbito do PAR, foi criado o Programa de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico, que procura que as escolas institucionalizem tais práticas, “para adequarem e facilitarem a obrigatória prestação de contas e para proporcionar a todos os atores internos um conhecimento do desempenho escolar dos alunos”. Este programa tem duas vertentes: uma diagnóstica e outra formativa. A diagnóstica tem paralelo com a dimensão de ‘Induzido’ do dispositivo de avaliação e “tem em vista uma tomada de conhecimento do Sucesso Académico alcançado pela instituição escolar (diagnose) e, posteriormente, a definição do Sucesso Académico a alcançar no futuro (prognose)”. Por seu turno, a avaliação formativa, que pode ser enquadrada pela dimensão de ‘Construído’, visa que no decurso do ano letivo se adquiram “conhecimentos sobre o desempenho escolar dos alunos, orientando a ação educativa para a melhoria e reforço das boas práticas”.

Este Programa disponibiliza materiais e sugestões de estratégias para o desenvolvimento da avaliação do Sucesso Académico. Disponibiliza ainda ações formativas junto dos elementos responsáveis pela dinamização da referida avaliação nas escolas e das lideranças intermédias.

O Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE) – Universidade Lusíada do Porto

<http://observatorio.por.ulusiada.pt/observatorio/>

A sua origem reside num protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação, a Câmara Municipal de Famalicão e a própria Universidade Lusíada do Porto, onde está sedado. A sua constituição data de Julho de 2009. No *site* do Observatório refere-se

que a sua natureza é académica e interdisciplinar e que está vocacionado para a promoção de estratégias de melhoria da escola.

Constituem objetivos específicos do projeto: a) disseminar o conhecimento existente acerca dos processos de melhoria e eficácia da escola; b) apoiar o desenvolvimento, implementação e avaliação de esforços de melhoria da escola; c) desenvolver investigação para o processo de melhoria e eficácia da escola.

Para consecução destes objetivos recorre-se a um conjunto de estratégias como sejam o estabelecimento de parcerias com instituições nacionais e internacionais; o apoio na produção de recursos (incluindo livros, documentos, *check lists*, questionários, etc.) sobre o processo de melhoria e de eficácia da escola; o apoio às escolas na conceção, implementação e avaliação do seu plano de melhoria; o apoio aos municípios na conceção, implementação e avaliação do seu Plano Municipal de Melhoria da Escola; o apoio ao desenvolvimento de investigações relevantes para este trabalho; e a monitorização da evolução dos Planos de Melhoria da Escola no sistema educativo português.

São ainda divulgadas boas práticas a nível dos municípios e das escolas e, com o apoio de instituições públicas e privadas, é atribuído um prémio de reconhecimento à educação.

Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) - Universidade Católica do Porto

<http://fep.porto.ucp.pt/same/>

Trata-se de uma estrutura da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que presta serviços de consultoria às escolas nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, visando criar condições de melhoria dos processos e resultados educativos. A sua missão é capacitar as escolas para a realização de práticas educativas “mais coerentes e sustentadas e para a conceção, realização e avaliação de práticas de inovação e melhoria na esfera organizacional e pedagógica”.

Constam entre os seus objetivos:

- a) Assegurar a consultoria externa na planificação, realização e avaliação de projetos educativos;

- b) Assumir o papel de *amigo crítico* nos processos de autoavaliação ou de meta-avaliação;
- c) Fomentar a formação contínua dos docentes através da organização de seminários, cursos e oficinas de formação;
- d) Produzir conhecimento no campo da educação e formação, nomeadamente pela investigação realizada nos Mestrados e Doutoramentos;
- e) Promover redes e práticas de cooperação entre escolas;
- f) Capacitar os profissionais, as equipas e as lideranças para a mobilização dos atores educativos.

Este serviço realiza também estudos de diagnóstico e avaliação em educação e formação.

O SAME organiza-se em equipas *flexíveis e reconfiguráveis*, com docentes da Faculdade ou professores e investigadores convidados, e a sua duração limita-se à duração dos projetos.

Finalmente, o SAME disponibiliza pela internet uma grande diversidade de recursos, designadamente documentação, estudos e modelos de avaliação.

A História de Serena – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
(atualmente Instituto de Educação) da Universidade de Lisboa

Trata-se da reedição de um projeto que visou traduzir uma obra que decorre de um projeto europeu - “Quality evaluation in School education”, vulgarmente designado pelo projeto das 101 escolas.- desenvolvido no final dos anos 90, quando aquele conjunto de escolas, distribuídas por 18 países, procurou desenvolver práticas de autoavaliação seguindo uma abordagem comum. No original, a obra escrita em coautoria por John Macbeath, Michael Schratz, Denis Meuret e Lars Jakobsen designou-se *the Self-Evaluation in European Schools – a story of change*, publicada no ano 2000.

Estávamos em 2003 quando foi relançado o projeto, agora designado por ‘Bridges Across Boundaries’, que agregou países que já tinham participado no projeto original, com outros que entravam pela primeira vez, como foi o caso de Portugal e da Grécia. Para além da tradução, envolveram-se também escolas “de modo a testar a relevância da autoavaliação em contextos diversos e fornecer novos estudos de caso”

(MacBeath, J. et al., 2005, p. 20). Este projeto foi financiado pelo programa comunitário Socrates e o seu produto principal foi a História de Serena.

A História consiste numa ficção em torno da construção de um modelo de autoavaliação a partir de necessidades sentidas pela escola decorrentes de problemas semelhantes aos das escolas reais, que recorre aos ingredientes tradicionais das narrativas – personagens, lugares, problemas, ações, enquadrados numa dimensão temporal. A primeira parte deste livro é um romance, onde são introduzidas personagens-chave e situações-problema, cuja resolução vai passar pelo desenvolvimento de um modelo de autoavaliação. Já a segunda parte, de cariz técnico, esmiúça o modelo de autoavaliação, assente em duas premissas: a partilha do processo e a necessidade (e mais-valia) da figura do *amigo crítico*.

A coordenação internacional do projeto esteve a cargo de um dos autores do livro (John MacBeath), que já tivera responsabilidades aquando do desenvolvimento do projeto original. A coordenação nacional foi da responsabilidade do Professor Natércio Afonso, que então lecionava na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE).

A História de Serena foi uma obra inspiradora de escolas e projetos de autoavaliação, mas também de investigações desenvolvidas no âmbito de mestrados do atual Instituto de Educação como, por exemplo:

Andrade (2011). *Auto-avaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da Escola – a participação dos atores chave da comunidade educativa*;

Rebordão (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*;

e Nunes (2008). *A auto-avaliação da escola. O PAVE como instrumento orientador*.

Tais obras reportam-se a projetos desenvolvidos em locais bem distintos como sejam a ilha da Madeira, Peniche e Carcavelos respetivamente.

O próprio coordenador nacional da ‘História de Serena’ acabou por assumir o papel de amigo crítico de uma escola.

Apesar de a ‘História de Serena’ ter desempenhado um papel inspirador nos estudos sobre autoavaliação, o trabalho do instituto de educação nesta matéria não se

esgotou aqui. Sublinhamos, pois, duas outras investigações desenvolvidas por investigadores da FPCE que, de algum modo, intervieram no trabalho de equipas de autoavaliação de escolas: Almeida (2013). *Dinâmicas de Avaliação na Escola: um dispositivo de monitorização do projecto educativo e do plano anual de actividades*, e a tese de doutoramento de Simões (2010) *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Esta última investigação deu ulteriormente azo a um livro de apoio à autoavaliação - Simões (2013). *Autoavaliação da Escola – Uma proposta de emancipação*.

A nível da formação, o Instituto de Educação tem assegurado diversas ações de formação direcionadas para a temática da avaliação de escolas, como seja *A política pública de avaliação das escolas*, que tem como público-alvo: diretores de Escolas. Este curso realiza-se pelo quarto ano consecutivo. Recentemente teve início uma oficina de formação *Avaliação externa e autoavaliação ao serviço da melhoria da escola*.

Em breve o Instituto de Educação publicará um *e-book* dedicado à autoavaliação, organizado pela Professora Estela Costa.

Finalmente, merece destaque o doutoramento em *Avaliação em Educação*, que compreende três áreas: avaliação para as aprendizagens, avaliação de escolas e avaliação de programas, abrindo caminho para a reflexão sobre a autoavaliação de escolas e a realização de investigação nesta área, como é o caso desta tese.

Programa de Avaliação de Escolas (AVES) - Fundação Manuel Leão

<http://www.fmleao.pt>

A Fundação Manuel Leão, criada em Janeiro de 1996, tem como fins principais a promoção do bem público nos domínios da educação, da cultura, da atividade artística e da ação sociocaritativa. No âmbito da educação, nasce o Programa AVES – Avaliação de Escolas - como um contributo para, em cada escola, identificar “fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria” (*site* do Programa AVES), acreditando que assim seja possível “acelerar os processos que contribuem para melhorar a qualidade das escolas secundárias portuguesas” (Idem).

O Programa AVES teve o seu início em 2000 e a sua missão é contribuir para a melhoria da qualidade da educação com base em dados e análises rigorosas, facilitando os processos de autoavaliação de escola, a partir de reflexões sobre os resultados dos alunos em *provas externas* e, a partir daí, apoiar os atores educativos a iniciar processos de melhoria.

Entre os objetivos do Programa contam-se os seguintes: conhecer os processos educativos e os resultados dos alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos; analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: analisar e informar as escolas do *valor acrescentado* que produzem; permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, “desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões”; elaborar modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis; conhecer melhor os fatores da qualidade na educação e divulgá-los.

São oito os princípios do Programa referidos no respetivo *site*:

- a) *formatividade*: que se orienta pela preocupação de fornecer uma informação relevante e contextualizada, permitindo que cada escola analise a sua situação;
- b) *longitudinalidade*: pois o programa realiza-se ao longo de vários anos para analisar e comprovar o “valor acrescentado” de cada escola;
- c) *participação voluntária*: a adesão ao programa resulta da decisão voluntária das escolas;
- d) *integração*: visto a análise da realidade social de cada escola compreender não só os resultados escolares dos alunos, “como também dimensões relativas às opiniões dos atores, ao contexto sociocultural, às práticas pedagógicas e à organização da instituição e às atitudes e valores dos alunos” (*site* do Programa Aves);
- e) *garantia de confidencialidade*: os resultados da avaliação não são divulgados e desconhecem-se as organizações que integram a rede de avaliação;
- f) “*valor acrescentado*” de cada escola: calculado a partir de dados relativos às condições socioeconómicas dos alunos, da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas cujos alunos advêm de um meio sociocultural semelhante;

g) *articulação da avaliação interna e externa*: a equipa externa elabora, aplica, processa os instrumentos de recolha da informação; a equipa interna analisa os resultados obtidos, interpreta e utiliza os resultados;

h) *organizações aprendentes*: pois parte-se do pressuposto que as escolas que se auto e hétero avaliam sejam instituições educativas mais capazes e mais credíveis.

Para cada escola, o Programa desenvolve-se ao longo de cinco etapas: Compromisso da escola, onde se explicita que a vontade da escola seguir o programa ao longo de um mínimo de três anos, devendo a Direção designar uma equipa que vai desenvolver o trabalho a nível da escola; ‘Recolha da informação’, que ocorrerá em três momentos do ano letivo; ‘Devolução de informação à escola’, aproximadamente um mês após a aplicação das provas); ‘Interpretação da informação’, que consiste na análise e interpretação de resultados, por parte dos diversos órgãos da escola; ‘Projetos de mudança e avaliação das suas consequências, que consiste na tomada de decisão na sequência da avaliação.

Another Step

<http://www.anotherstep.pt/pt-PT>

Esta empresa, criada em 2008, refere no seu *site* que é constituída por profissionais com experiência nas áreas de lecionação, formação, consultoria, e *business coaching*. A sua missão consiste em “Prestar serviços e fornecer soluções de elevada Qualidade /.../ contribuindo para a melhoria contínua das organizações públicas e privadas em direção à Excelência, de forma sustentada” (*site* da empresa *Another Step*).

Utilizam o modelo *Common Assessment Framework* para avaliar as escolas, cujo “objetivo principal [é] proceder ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua” (idem). A implementação do CAF, com a colaboração da ‘Another Step’, compreende três fases, descritas aqui sumariamente:

- na primeira fase é explicado o modelo aos elementos da equipa de autoavaliação. São também elaborados indicadores para realizar a autoavaliação, constroem-se os questionários e outros instrumentos. Paralelamente, desenvolvem-se sessões de sensibilização. Finalmente, preenchem-se as grelhas de autoavaliação;

- na segunda fase apuram-se os resultados dos questionários e elabora-se o *Diagnóstico Organizacional*. Seguidamente são apresentados os resultados do Diagnóstico e são selecionadas ações de melhoria;
- na terceira fase monitoriza-se a implementação de, pelo menos, três ações de melhoria, avalia-se o seu impacto e corrigem-se eventuais desvios.

I.6 A pressão social e a autoavaliação reguladora

A reação defensiva é uma resposta das escolas a pressões diversas onde se questiona a qualidade do seu trabalho e que podem manchar o seu prestígio. Um exemplo é a publicação dos *rankings* do desempenho das escolas com base nos resultados que os seus alunos obtiveram nos exames nacionais ou nos resultados das provas de aferição. Os *media* identificam e rotulam as escolas de melhores ou piores, em função dos resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais estandardizadas. Tratou-se pois de uma nova forma de avaliar escolas e o ensino público algumas das fragilidades e distorções mais óbvias deste processo, são conhecidas e objeto de críticas: Arias (2008 e 2009) e Ferrão (2003 e 2009), referem que não tem em conta as características da população escolar, nem faz o ajustamento dos resultados a variáveis socioeconómicas; não consideram os níveis de entrada dos alunos para melhor conhecer se houve uma evolução ou regressão; não é efetuada uma análise da *coorte* da geração dos alunos examinados, fundamental para se conhecer a dimensão do sucesso académico e o efeito escolha.

Referimos, aqui, exemplos de autores que defendem o cálculo de valor acrescentado de escola como uma forma mais objetiva e justa de avaliar o seu contributo no sucesso escolar dos seus alunos. Citamos, a título de exemplo, Arias (2008 e 2009) e Ferrão (2003 e 2009), mas também o OFSTED¹² que criou uma ferramenta – *RAISEonline* - que permite à escola conhecer as expectativas de sucesso da sua população escolar e confrontar os resultados académicos com um *Valor Esperado*, onde são consideradas variáveis socioeconómicas dos alunos. Apesar de ser muito rudimentar e com um número de variáveis muito limitado – idade dos alunos e percentagem de alunos carenciados - a IGE já desenvolvera uma base que as escolas

¹² Inspeção Inglesa da Educação

podiam utilizar em processos de reflexão interna e autoavaliação, aquando da realização da Avaliação Integrada de Escolas (IGE 2000). Também a Fundação Manuel Leão (s/data), no âmbito do Programa Aves, colabora com as escolas na avaliação da qualidade do seu trabalho, através da recolha e tratamento de dados relativos ao que identificam como os quatro níveis da avaliação das escolas, observados em função das suas dimensões: nível de entrada (resultados dos alunos à entrada de um ciclo de escolaridade), nível de contexto (sociocultural e tipo de escola), nível de processos (processos de escola e de sala de aula) e nível de resultados (alunos - áreas curriculares, valores e atitudes, estratégias de aprendizagem, competências de raciocínio, apreciação da escola – pais e professores [a sua avaliação da escola]).

Outras vozes apontam mais para aspetos éticos. Monteiro (2006), inclui-se neste grupo, reportando-se à investigação que desenvolveu sobre as últimas escolas classificadas num *ranking* onde constatou que “De um modo geral, os responsáveis pela gestão entendem que os rankings provocam efeitos psicológicos *devastadores* junto da comunidade educativa, sobretudo junto dos professores, o que acontece na altura em que são divulgados pela comunicação social.”

Ao questionar a veracidade da mensagem que é transmitida pelos *rankings*, Guerra (2008), alertou inclusive para o significado perverso de um bom posicionamento, pois uma escola que surge nos *rankings* como sendo de alta qualidade, pode ser uma escola que pratique o racismo, a xenofobia, o sexismo ou o elitismo na hora de admitir os alunos ou insensível para os que não obtêm bons resultados.

Apesar de questionáveis, os *rankings* são populares e no mercado há procura: os jornais vendem-se (são tema de primeira página, de páginas centrais ou mesmo de dossiers destacáveis), são organizadas entrevistas e debates que ocupam um espaço significativo do tempo dos telejornais e emitidos em programas em horário nobre da TV. Fazendo uma pequena retrospectiva dos *rankings* publicados em outubro de 2010, constatamos que, a título de exemplo, o jornal Expresso publicou um caderno destacável de 12 páginas, o Diário de Notícias dedicava duas páginas aos *rankings* organizados em sete categorias, foi tema de debate no programa Prós e Contrás da RTP, muitos artigos de opinião e muitos comentários na blogosfera.

Sobre o ‘comparar o incomparável’, diz Joaquim Azevedo em entrevista a um jornal diário

acho absurda esta conversa dos rankings, mais ainda porque o ministério tem os indicadores todos. Portanto, o ministério pode ver ‘nesta escola, os alunos são de um nível socioeconómico baixo’ e deixar de comparar a Escola do Cerco do Porto com o Garcia da Orta, ou ir a Lisboa e comparar a escola do Sagrado Coração de Maria com uma escola da Damaia, sem atender aos contextos em que as escolas estão posicionadas. Isso é possível e faz-se de um ano para o outro (Azevedo, entrevista ao jornal Público, 16 de Outubro de 2010)

Sobre as escolas bem posicionadas nos *rankings* produzem-se reportagens onde os entrevistados sublinham as estratégias que terão sido determinantes para o sucesso. Já no que diz respeito às que estão mal posicionadas, as reportagens colhem, sobretudo, justificações de tais fragilidades e queixumes, como sejam o meio onde estão inseridas, as dificuldades da sua população escolar ou a falta de condições do próprio estabelecimento de ensino. Estas escolas valorizam, como compensação (e mesmo consolação), o trabalho desenvolvido em áreas cujos resultados não são tão óbvios no futuro próximo, tais como a cidadania, a equidade ou o empreendedorismo. A questão das boas práticas em escolas mal classificadas nos *rankings* tem sido aflorada pelos mais diferentes métodos, seja em estudos - cito aqui, a título de exemplo Monteiro (2006) - ou crónicas em *blogs*, Guerra (2008)

Tudo leva a crer que, em termos da construção de um juízo avaliativo sobre a qualidade de uma escola, a única alternativa atual aos *rankings* podem ser as avaliações externas das escolas desenvolvidas pela IGEC. Porém, ao passo que os *rankings* são produzidos anualmente, as avaliações externas desenvolvem-se em ciclos de quatro anos¹³, o que significa que existe um hiato de três anos em que cada escola dificilmente verá publicada outra informação sobre o seu desempenho que não a dos exames ou outras provas nacionais. A construção de uma imagem pública da qualidade da escola em Portugal, decorre frequentemente da mediatização de episódios de indisciplina e de outras situações pouco abonatórias – como, por exemplo, os casos de *bullying* ou de agressões a professores.

Às situações mediáticas atrás referidas que têm contribuído para alguma *décalage* entre ‘escola noticiada’ e ‘escola real’ e, conseqüentemente, para o enviesamento de juízos avaliativos, acrescem muitos episódios focalizados, ou mesmo

¹³ Primeiro ciclo de avaliação externa de escolas conduzido pela IGE

individualizados, perceptíveis apenas para a comunidade educativa e que raramente passam a fronteira local: o aluno que, graças ao empenho da escola conseguiu ultrapassar as dificuldades de aprendizagem; o mau funcionamento de um serviço; um projeto com bastante êxito; o absentismo de um professor que a escola não pode colmatar, etc.

A autoavaliação das escolas tem frequentemente constituído uma resposta à pressão da administração educativa, nomeadamente através da avaliação externa, contribuindo mesmo para a valorização do seu desempenho - a existência de um dispositivo de autoavaliação e de práticas efetivas, permitia obter uma melhor classificação no então designado ‘Domínio 5 – Capacidade de autorregulação e melhoria’. Paralelamente, a existência de dados consistentes e organizados sobre a vida da escola, permitia melhor responder às solicitações das equipas de avaliadores externos, manter discussões informadas com estas e mesmo corrigir dados já desatualizados.

Daqui resulta mais uma necessidade de resposta das escolas para que, através de dispositivos próprios de avaliação, produzam informação avaliativa sustentada em evidências e possam contrapor aos dados mediatizados ou a juízos formados a partir de episódios, outros elementos porventura mais animadores sobre o seu desempenho.

Assim, a autoavaliação das escolas pode surgir como uma resposta reguladora, de cariz reativo, para aproximar a ‘escola mediatizada’ da ‘escola real’ ou, pelo menos, para construir uma segunda versão da escola publicitada. Do mesmo modo, a autoavaliação pode não se cingir à produção de respostas, enveredando antes por uma atitude proactiva de desafio e melhoria. É o que veremos no capítulo seguinte.

Síntese dos contributos do contexto para uma autoavaliação durável

O contexto das últimas décadas é em tudo favorável à organização de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas, o que contrasta com a timidez e efemeridade revelada na generalidade das práticas:

- A pressão da administração educativa sobre as escolas para que desenvolvam autoavaliação manifesta-se, por um lado, através da publicação de legislação que explicitamente confere o carácter de obrigatoriedade à

autoavaliação, ou através da indução e da partilha de dados já passíveis de serem utilizados como instrumento de gestão.

- Numa relação de proximidade entre a administração e as escolas, destaca-se a presença da IGE, que desenvolve atividades de avaliação externa, mas também outras direcionadas para a autoavaliação de escolas no quadro legal existente.
- A pressão da administração educativa manifesta-se ainda através de procedimentos que, à distância, exigem da escola dados e produtos autoavaliativos, tais como a produção de estatísticas e de relatórios sobre aspetos muito específicos da vida da escola.
- A pressão social é também evidente através dos *media* e manifesta-se frequentemente através da publicação de *rankings* e através de serviços noticiosos sobre a vida das escolas, exigindo que estas desenvolvam mecanismos de defesa para responder, ou contra-argumentar sustentadas em factos.
- Outros fatores de contexto que têm contribuído para a generalização e sistematização de práticas de autoavaliação encontram-se em universidades e outras instituições que desenvolvem mecanismos de apoio direto às escolas (ex.: projetos, tratamento e partilha de informação) ou de apoio indireto, através da formação contínua ou especializada de elementos das comunidades escolares, apoio à investigação e disseminação de produtos de investigação.

II. FUNDAMENTOS DA AUTOAVALIAÇÃO

Este capítulo debruça-se sobre diversas questões associadas ao tema da avaliação, em particular sobre a autoavaliação, e constitui um pilar do modelo de análise da presente investigação.

A generalidade da autoavaliação institucional de escolas constitui uma prática recente, uma inovação, e comporta todos os riscos e resistências próprias das mudanças. A este propósito, o relatório da IGE sobre a Efetividade da Autoavaliação de Escolas, atividade desenvolvida entre 2004 e 2006, evidencia a ausência de dispositivos de autoavaliação. Constatou-se que, muito frequentemente, as comunidades escolares não tinham consciência do trabalho avaliativo que alguns polos dispersos na organização (projetos, sala de estudo, biblioteca, grupos disciplinares, etc.) desenvolviam e do seu valor, pelo que o aproveitamento da informação avaliativa para processos de melhoria era reduzida (IGE, 2009a).

O primeiro objeto de consulta e análise da literatura foi o próprio conceito de avaliação. Ele é polissémico, dando azo a múltiplos significados e a múltiplas utilizações, o que pode condicionar um entendimento comum e constituir um entrave à sua implementação. Fizemos aqui uma especial referência a Figari (1996) e Stufflebeam (2007).

E quando falamos em autoavaliação, a proximidade e exposição dos atores envolvidos e a volatilidade dos papéis que desempenham potenciam a conflitualidade. Por esse motivo procurámos trazer para o debate e para a construção do modelo de análise literatura com referências aos atores e *stakeholders* das organizações escolares, bem como o confronto das visões de projeto e de programa. Os trabalhos de Nevo contribuíram para clarificar alguns aspetos.

As avaliações ocorrem em contextos e os dispositivos de autoavaliação das escolas organizam-se dentro de sistemas mais vastos – as escolas ou mesmo as comunidades educativas - com os quais comunicam interação, condicionando-se mutuamente. A bibliografia sobre sistemas e dispositivos desempenhou aqui um papel de destaque para compreendermos a sua aplicabilidade no contexto escola e mais concretamente aos dispositivos de autoavaliação. As principais referências oscilaram desde o clássico Durand (1992), a Figari (1996) ou Clímaco (2005).

O papel do avaliador não é fácil nem cómodo. Se por um lado requer o desenvolvimento de competências técnicas específicas, por outro ele está eticamente obrigado a respeitar um conjunto de preceitos, mais ou menos institucionalizados. Assim sendo, foi necessária uma incursão no vasto domínio deontológico da função de avaliador.

Paradoxo ou não, reconhece-se que a literatura é indutora do desenvolvimento de práticas autoavaliativas nas escolas, ao mesmo tempo que nos inibe e alerta para a existência de um vasto leque de ameaças, alguns dos quais encontram-se nos próprios fundamentos da avaliação.

II.1 Virtudes da avaliação

As virtudes da avaliação em educação enunciadas pela generalidade dos autores estudiosos desta matéria (Clímaco 2005, CNE 2008, Fullan 2001, McBeath 2000 e Patton 2000, entre outros), justificariam, por si, que a maioria das escolas adaptasse ou concebesse dispositivos para a recolha sistemática de dados e produção de informação avaliativa, ou seja, que por sua própria iniciativa desenvolvessem a autoavaliação.

A literatura, em geral, diz-nos que vale a pena autoavaliar as escolas como instrumento de gestão, pela utilidade que tem para os seus destinatários e mesmo pelos seus efeitos secundários muitas vezes não explicitados, como, por exemplo, a confiança que gera. A avaliação fornece, igualmente, informações passíveis de serem utilizadas pelas escolas como argumentos defensivos em situações mais hostis, designadamente aquelas que têm origem em elementos externos à própria escola.

Nevo (2006) distingue cinco principais funções da avaliação em educação: tomada de decisão, melhoria, prestação de contas, profissionalismo e certificação. Para este estudo interessam, sobretudo, as quatro primeiras, dado o seu papel na autoavaliação das escolas e o modo como os dispositivos as incorporam.

Para este autor, um claro benefício das atividades avaliativas é o seu contributo para a diminuição das margens de incerteza na tomada de decisão, ao mesmo tempo que aumenta a sua racionalidade. Este será um dos argumentos justificativos de desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação. Também Jean Cardinet sublinhou a importância da avaliação para informar a tomada de decisão e o seu contributo para a melhoria, aplicável a práticas individuais, programas ou organizações “[avaliação é] um

processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola” (1986, p. 13).

A melhoria de processos ou resultados é, pois, outra das funções da avaliação e está intrinsecamente associada à tomada de decisão e à generalidade dos atos de gestão. Para o caso das escolas, Nevo associa à ‘melhoria’ uma lógica de mercado que permita a livre escolha de escola por parte de pais e alunos, não tão evidente na escola pública portuguesa dada a regulamentação em vigor sobre esta matéria, pensada para responder a cenários de excesso de procura face à capacidade de oferta – “As escolas têm de melhorar permanentemente, para que possam competir com outras escolasⁱⁱ” (Nevo, 2006, p. 443).

A funcionalidade de prestação de contas surge focalizada na eficácia e eficiência da escola e decorre do reforço simultâneo da sua autonomia. Esta funcionalidade constitui um desafio para que as escolas contribuam para o desenvolvimento de métodos e de indicadores para prestação de contas, potenciando o seu papel de interlocutor ativo e informado.

Finalmente, o profissionalismo visa particularmente o trabalho desenvolvido pelos professores quotidianamente, assumindo-se que a avaliação é uma rotina profissional

Espera-se que os professores planifiquem, desenvolvam e avaliem o seu trabalho /.../ assim a avaliação torna-se uma parte integral do seu trabalho. Ajuda-os a analisar as necessidades dos seus estudantes em função dos objetivos da escola, avalia os recursos disponíveis e as oportunidades, escolhe as estratégias pedagógicas e avalia a qualidade do seu trabalhoⁱⁱⁱ. (Idem, p. 444)

Algumas das funções que Nevo atribui à avaliação têm paralelo nas que são enunciadas por Powell (2006), sob a designação de finalidades da avaliação nas organizações, que são quatro:

- permite saber se os objetivos da organização estão a ser alcançados (diagnóstico);
- dá indicações sobre os aspetos melhor e pior conseguidos (diagnóstico);
- permite reunir um conjunto de informações necessárias à prestação de contas externa (prestação de contas);

- finalmente, a avaliação é um instrumento de gestão ao indicar que aspetos “devem ser trabalhados, ajustados e avaliados ulteriormente” (Powell et. al. 2006) (melhoria).

Stufflebeam (1980), referindo-se especificamente à avaliação diagnóstica, sublinhou a sua dupla funcionalidade: identificar as necessidades a satisfazer e diagnosticar os problemas que impedem que essas necessidades sejam satisfeitas. Nesta medida, a autoavaliação pode constituir-se um instrumento de gestão e de melhora.

Este autor destacou a importância da utilização da avaliação como instrumento de gestão “o processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis” (in Figari, 1996, p. 33)

Segundo Figari, a avaliação é desejada e o seu desenvolvimento responde a três tipos de demandas (1996, p. 33 e seguintes):

- a social, que reflete as expectativas de eficácia e de sucesso relativamente ao que designa *fenómenos escolares*;
- a institucional, segundo a qual as organizações procuram regular os efeitos da sua atividade a indivíduos e a grupos;
- a internacional, com o objetivo de comparar a eficácia de diferentes sistemas educativos.

Para além das funções ou finalidades anteriormente referidas, esta atividade avaliativa pode servir outros propósitos de um modo mais ou menos intencional e explícito, os quais podem constituir estímulos para as escolas. Afonso & Estevão (1992) sublinharam quatro, que designaremos de marketing, política, racionalidade e confiança:

- avaliação como algo necessário para transmitir uma imagem de organização responsável, apesar da sua utilização para efeitos de decisão ser reduzida (marketing);
- a utilização da avaliação para justificar decisões já anteriormente tomadas e a sua utilização como arma política;
- a avaliação como um ritual que perpetua uma imagem de racionalidade, eficiência e responsabilização;
- favorece a confiança e o apoio dos agentes externos às organizações, sobretudo quando os resultados são bons (confiança).

Tais virtudes da avaliação encontram-se nos dispositivos de avaliação organizados e desenvolvidos pelas próprias escolas, pelo que se lhe acrescenta o prefixo auto-.

Um projeto desenvolvido nos primeiros anos do século XXI *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools* (Livingston & Kirkland, 2003), que marcou alguma diferença por ter realizado um despiste de boas práticas de autoavaliação sem partir de um modelo de referência pré-concebido e por ter reconhecido bons exemplos nas mais diversas abordagens, construiu uma lista de potenciais benefícios. Tal lista resulta de consensos de instituições de diversos países e com papéis distintos nos respetivos sistemas educativos. Apesar de longa, a lista enuncia as principais virtudes da autoavaliação como processo e como produto, e alerta para alguns riscos associados. Os tópicos referem efeitos da avaliação tais como a convergência de interesses, a melhoria, democracia e a ética, o uso da avaliação para controlo, o direito da sociedade à informação e o suporte à decisão.

Mais adiante estes autores concluíram – “espera-se que a autoavaliação seja uma ferramenta interna que dê início a processos construtivos de melhoria da escola^{iv}” (SEQuALS, 2003, p. 4).

Independentemente das funções e finalidades da autoavaliação e de alguns princípios que lhe devem estar subjacentes, a ação sistemática é apontada por diversos autores como uma característica fundamental da avaliação pelo contributo para a maximização dos seus efeitos. Stufflebeam & Shinkfield (2007) referiram que “Quanto mais sistemáticos, profundos e disciplinados forem os procedimentos de avaliação, mais benéficas e duradouras serão as mudanças no objeto da avaliação^v”. (2007, p. 7).

O relatório da OCDE (2013) *Synergies for Better Learning* faz um levantamento do estado da arte da avaliação em educação nos estados-membros, que surge ainda fragmentada por subsistemas de avaliação – avaliação de alunos, de professores, de escolas, de lideranças escolares, ... A partir destas avaliações parcelares justifica-se a importância da sua substituição por modelos integrados, de onde resultem sinergias.

Este relatório aponta como principais desafios para a avaliação de escolas:

- o alinhamento da avaliação externa com a autoavaliação;
- a atribuição de um papel central ao ensino e à aprendizagem;

- a garantia da informação aos pais, com recurso a relatórios sobre a escola justos e que não ponham em causa as instituições avaliadas;
- o desenvolvimento de competências em técnicas de autoavaliação e de avaliação externa;
- a melhoria das competências dos agentes escolares no trabalho com os dados.

Muitos destes desafios já correspondem às políticas predominantes para a avaliação de escolas, que assinala a passagem de um paradigma de conformidade para um outro de qualidade.

Numa perspetiva mais ambiciosa em que a avaliação de escolas surge integrada num modelo de avaliação amplo, acrescentam-se novos desafios, designadamente: articulação entre práticas de avaliação e de classificação (*assessment*), preservação das ligações às práticas de sala de aula, superação do desafio de implementação.

Também aqui, muitas das sugestões já estão em linha com a tendência atual das práticas de avaliação em educação. Acrescentaríamos, apenas, o envolvimento da comunidade educativa e dos profissionais da educação no desenho da implementação das políticas de avaliação.

II.2 Quando a avaliação de escolas é auto - a busca de consensos

O entendimento do conceito de avaliação, convergente ou divergente por parte dos elementos da comunidade educativa influencia e condiciona o seu desenvolvimento e reflete-se na utilização dos seus resultados.

Figari (1996) aponta a polissemia do conceito de avaliação como fator que potencia resistências e, diremos mesmo, desconfiança, dada a multiplicidade de propósitos que oculta. Escreve este autor que “à avaliação é atribuído o sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, sanção. /.../ o sentido da avaliação /.../ nem sempre surge de forma evidente aos interessados /.../ os avaliados” (Figari, 1996, p. 35).

Efetivamente, tudo o que foi atrás referido é avaliação. Para evitar mal-entendidos e reações adversas, a clarificação entre avaliadores e avaliados do significado e dos propósitos de cada avaliação é crucial.

A polissemia de ‘avaliação’ reflete-se na sua funcionalidade tradicional associada às características formativa e sumativa. Eventualmente, poderá assumir ambas. É importante compreender a que funções estão associados os processos avaliativos ou a missão do dispositivo de avaliação, pois é determinante para a utilização dos seus resultados. Apesar de frequentemente poderem recorrer a técnicas idênticas, os seus propósitos são diferentes e as atitudes face ao avaliado são distintas. A este propósito Stake escreveu que “As avaliações formativa e sumativa podem acontecer em simultâneo, mas a natureza formativa, de olhar em frente, e sumativa, de olhar para a retaguarda, justifica que se mantenham separadas”^{vi} (2004, p. 18).

A partilha de um mesmo entendimento de cada avaliação por parte de avaliadores, respondentes e utilizadores, ou seja – a comunidade escolar, parece surgir assim como um fator importante para maximizar a sua funcionalidade e os seus efeitos. Por este motivo, a maximização da autoavaliação da escola como instrumento de melhoria requer que tal propósito seja partilhado por quem tem a seu cargo a conceção e implementação do modelo de avaliação, que seja assim reconhecido pelos avaliados e que seja usado com esse propósito pelos utilizadores da informação avaliativa.

Bolívar distinguiu a autoavaliação de outras formas de avaliação como

um processo iniciado na instituição escolar, levado a cabo pelos professores e outros elementos da escola, onde se examina e diagnostica, recolhendo de modo sistemático informação, sobre o estado da escola (pontos fortes e necessidades), com o propósito de encontrar respostas a problemas da escola e suas possibilidades de melhoria (Bolivar, 2006, in Correia, 2011, p. 177)

Estamos, pois, perante uma avaliação feita na primeira pessoa e orientada para a decisão e para a melhoria, secundarizando a prestação de contas.

Neste conjunto de orientações é evidente a preocupação de apresentar a autoavaliação como um processo transparente e desenvolvido com seriedade desde o primeiro momento, como estratégia para garantir a sua aceitação e assegurar a sua eficácia.

Uma outra dificuldade que se coloca às equipas de autoavaliação/avaliadores individuais, ou mesmo a quem ‘encomenda a avaliação’, diz respeito à delimitação do objeto da avaliação, cujas fronteiras nem sempre são claras “Nem sempre é fácil chegar

a um acordo sobre o que está dentro e fora dos limites do objeto da avaliação”^{vii} (Stake, 2004, p. 18).

A capacidade de as escolas portuguesas desenvolverem autoavaliação sistemática e abrangente tem sido muito questionada, sobretudo pelas evidências que nos chegam através dos relatórios da Inspeção-Geral da Educação, que apontaram sobretudo para práticas desarticuladas e limitadas no tempo (IGE, 2009a).

A clareza dos propósitos da avaliação é uma vez mais, referida como a ambição, por vezes desmedida, de utilizar a parca informação avaliativa para mudar radicalmente uma organização complexa. Parar a rotina avaliativa para refletir não é obrigatoriamente sinónimo de desistência. Ao invés, poderá constituir uma oportunidade para consolidar o próprio dispositivo e para maximizar os resultados de processos anteriores.

Scheerens (2004) recomenda que se atue sobre três aspetos *sensíveis* que poderão estar na origem dessas fragilidades demonstradas:

- clarificar os propósitos das atividades de autoavaliação,
- reduzir a ambição do uso de informação avaliativa,
- quebrar ciclos viciosos, na base de níveis mais elevados de reflexão.

A organização de dispositivos de autoavaliação nas escolas pode ser olhado com um certo descrédito pelas suas comunidades escolares, se for entendido como uma mera reação a qualquer pressão da administração educativa. A sua utilidade pode ser vista de uma forma redutora se a informação avaliativa ficar associada à prestação de contas. Este aspeto é referido por Holden & Durrant (2007), autores que registaram ainda outras dificuldades como sejam o necessário envolvimento da gestão intermédia, fundamental para os processos de melhoria, e a disponibilidade dos professores em auscultar os alunos.

Estes mesmos autores reconhecem os benefícios que podem advir do trabalho em rede das escolas. Todavia, sublinham as dificuldades que resultam da falta de tempo e da falta de colaboração das direções de escolas.

Afonso (2002a, p. 4) partilhou as preocupações relativamente às causas do esforço avaliativo que se verifica na generalidade dos serviços públicos – “O reforço da avaliação dos serviços públicos reflete pressões /.../ numa lógica que valorize a dimensão política da avaliação, a prestação de contas, a divulgação e discussão pública

de resultados”. Existe algum paralelismo entre o que sucede nas escolas e nos demais serviços públicos, na lógica que subjaz à construção dos dispositivos e ao desenvolvimento de processos de autoavaliação. Porém, coloca-se a questão de saber se os dispositivos são duráveis, se tais pressões externas deixem de ser exercidas ou se a função de melhoria é suficientemente catalisadora, para que se possa secundarizar a prestação de contas.

O projeto SEQuALS, desenvolvido no âmbito de uma Rede Comenius, deu ênfase ao início dos processos autoavaliativos, propondo um conjunto de orientações. Tais orientações foram publicadas no livro que constitui o produto final do projeto e resultam do conhecimento de situações reais sinalizadas como boas práticas e como exequíveis. As sete orientações incidem sobre aspetos tais como a clareza dos objetivos, a amplitude do planeamento, os papéis e responsabilidades dos intervenientes, o uso dos resultados e a avaliação da avaliação

- O objetivo da avaliação centrada na escola deve ser definido e tornado claro para todos os *stakeholders*
- Deve ser preparada uma estratégia para todas as fases do processo (investigações, recolha de dados, calendário)
- Deve ficar decidido quem deve recolher os dados e esboçar as conclusões durante e depois do processo
- Deve ficar decidido quem deve ter acesso aos dados e resultados do trabalho
- Todos os grupos envolvidos /.../ devem estar informados sobre as tarefas de cada um e sobre os respetivos prazos
- Deve ficar definido como a experiência ganha através da avaliação centrada na escola pode ser incorporada no futuro trabalho da escola
- Deve existir um acordo sobre um método para a avaliação de todo o projeto ^{viii} (Livingston & Kirkland, 2003, p. 5).

Correia (2011), enumerou as principais potencialidades da autoavaliação como sendo

- a possibilidade de se obter um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar;
- a implicação dos atores;
- o trabalho sistemático de recolha, de análise e de divulgação de informação;

- a percepção da avaliação como uma atividade que é desejada e benéfica;
- a valorização do conhecimento dos diversos atores da comunidade escolar;
- e a melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação.

Todavia, nesta mesma investigação, este mesmo autor alerta para alguns obstáculos, como sejam: a dificuldade em obter informações quando se está implicado numa atividade, a dificuldade em garantir a necessária objetividade, a (frequente) inexistência de um quadro de referências externo que ajude a interpretar a sua avaliação, e ainda o “fracionamento” da realidade, por se tratar de um processo complexo e moroso.

II.3 O dispositivo de avaliação da escola: as visões e o sistema de avaliação

Podemos considerar basicamente que existem duas visões que subjazem à construção dos dispositivos de autoavaliação: uma aparentemente mais focalizada e imediatista – a visão de projeto; a outra mais sistemática, abrangente e estratégica – visão de programa.

David Nevo fez a seguinte distinção entre projeto e programa:

Os projetos são habitualmente designados como atividades de curto prazo, com objetivos específicos e recursos alocados. Por seu turno, os programas são atividades permanentes que representam uma coordenação de esforços para atingir grandes objetivos educativos^{ix} (Nevo, 2006, p. 453).

Ter uma visão da avaliação como programa significa ter uma visão estratégica e de futuro, pois as avaliações são desenhadas em função das necessidades e das prioridades definidas pela escola, são sistemáticas, integram rotinas e a institucionalização do dispositivo de avaliação é um objetivo.

Considerámos a hipótese de estas duas visões poderem, de algum modo, contribuir para a sustentabilidade da autoavaliação das escolas. Bell e Morse (2010) disseram a este respeito que, apesar de reconhecermos nos programas um *esforço mais sustentado*, a abordagem de projeto mantém os ingredientes necessários como sejam os implementadores definidos, calendarização, alocação de recursos, produtos, etc.

As escolas que desenvolvem autoavaliação institucional organizam um dispositivo, ou seja, uma estrutura com interações entre os seus diversos elementos que têm competências reconhecidas pela instituição, geralmente com um núcleo responsável

pelo desenvolvimento dos processos avaliativos, pelo seu tratamento e uma primeira interpretação de dados, bem como pela produção de informação avaliativa que será potencialmente utilizada pelos decisores de escola.

A organização do dispositivo de autoavaliação tem o intuito de produzir informação avaliativa, que pode ter múltiplas utilizações: apoio à tomada de decisão interna, prestação de contas ou mesmo recolha de evidências para suporte às reações defensivas das escolas. Não sendo regulamentados, é de antever que a sua forma, missão e interações não estejam harmonizadas. Contudo, estamos cientes que ao falarmos de dispositivos estamos igualmente a referir-nos ao que Figari designou por extensão dos mesmos, isto é a parte visível constituída por alguns dos seus componentes, as suas ações e os seus produtos, mas nunca à sua totalidade. Por vezes, importa compreender outras dimensões que condicionam a referida extensão do dispositivo, como sejam as interações menos visíveis, as culturas e os conflitos dos atores envolvidos.

Uma visão mecânica de dispositivo define-o como “Mecanismo, método ou conjunto de meios dispostos para se obter determinado fim ou resultado ou como Objeto inventado com determinado fim” como consta no Dicionário de Língua Portuguesa, da Academia de Ciências (2001). Por seu turno, o dicionário Houaiss (2003) diz que se trata de um “Conjunto de peças que constituem um aparelho, uma máquina, ou, numa máquina, peça ou mecanismo com uma função especial, aparelho construído com determinado fim, engenho”. A definição de Figari está muito próxima da anterior – “a forma particular como se distribuem os diversos órgãos de um aparelho, de uma máquina e, por extensão, o próprio mecanismo ou aparelho” (Figari, 96, p. 30).

A sua utilização na linguagem militar reforça o sentido de unidade em torno de uma missão – “disposição, no terreno, dos elementos de uma unidade militar, com vista a determinado fim ou estratégia” (Academia, 2001) ou “Formação de uma unidade de combate” (Houaiss, 2003).

E se as utilizações na mecânica e na gíria militar têm a riqueza de uma utilização metafórica neste estudo, aquelas que se apresentam de seguida foram pensadas e são aplicáveis às organizações sem qualquer sentido figurado – “Aquilo que dispõe, norma preceito, artigo ou conjunto de ações planeadas e coordenadas, implantadas por uma administração, visando algo” (Houaiss, 2003).

Todavia, na gíria informática o significado de dispositivo extravasa uma simples disposição de elementos que visa alcançar um determinado fim, dando lugar a um complexo conjunto de funções e de interações que constituem os sistemas – “Conjunto de componentes físicos ou lógicos que integram ou estão ligados a um computador e que constituem um ente capaz de transferir, armazenar ou processar dados” (Houaiss, 2003).

Um dispositivo pode ser visto e designado como um sistema, pois o sistema é geralmente definido como “uma unidade complexa, um conjunto de elementos que interagem entre si e eventualmente com o meio exterior. /.../ o sistema compreende um comando de entrada da informação, um comando de saída e um anel de retroação” (Figari, 96, p. 54). O dispositivo de autoavaliação é um sistema de autoavaliação. Por isso, justifica-se quase sempre a utilização mais ou menos consciente da expressão “sistema de avaliação da escola”. As interações começam a ter tanta ou mais importância para o funcionamento (e conhecimento) do dispositivo, do que os elementos que o podem constituir – “A primazia do conjunto sugere que as relações são /.../ mais importantes do que as coisas e que os conjuntos são mais importantes do que as partes. Nós não temos de criar inter-relações. O mundo já está interrelacionado”^x (Senge et al. cit. in Bell & Morse, 2010, p. 111).

Utilizamos aqui a descrição que Durand (1992, p. 18) fez dos sistemas sob o seu aspeto funcional e procurámos exemplificar com aquilo que pode constituir um sistema de avaliação de escolas:

- *Fluxos de natureza diversa /.../ circulando em diversas redes e transitando dentro dos reservatórios do sistema* [ex. – ações, resultados e informação avaliativa]
- *Centros de decisão: recebem as informações e as transformam em ações* [ex. – órgãos de gestão e administração e também outros decisores a nível de escola, como sejam as estruturas intermédias]
- *Canais de retroação: tem por objetivo informar os decisores do que se passa a jusante e permitir a tomada de decisões com conhecimento de causa* [ex. – relatórios, reuniões e relatos mais ou menos formais]

- *Os prazos de resposta, que permitem proceder aos ajustamentos no tempo necessário ao bom funcionamento do sistema* [ex. – tomada de decisão e implementação de planos de melhoria].

Por seu turno, Figari num estudo que realizou sobre dispositivos de formação, estruturou os dispositivos em três partes, correspondendo a três níveis diferentes do seu desenvolvimento: induzido, construído e produzido

- [Induzido] Como tratar as dimensões que induzem as escolhas educativas que justificam a prática deste ou daquele dispositivo? /.../ Encontraremos, assim, nesta categoria, os procedimentos que têm em conta dados sobre o meio /.../ e características dos atores /.../ que induzem a diagnósticos e a buscas de soluções
- [Construído] Como explicar, acompanhar e orientar a elaboração dos projetos, dos programas, dos currículos? Tentar-se-á então compreender melhor a construção dos dispositivos examinando-se os processos (representações, comportamentos, evoluções) e os procedimentos (negociações, criação de situações, estratégias de poder e de decisão) que definem a ação educativa propriamente dita
- [Produzido] Como observar e interpretar as formas evidentes, e mesmo dadas a ver, desta ação, isto é, a sua produção? Interessar-nos-emos pelas características dos projetos acabados e sobretudo pela forma como os resultados e os efeitos foram estabelecidos (Figari,. 1996. p. 32).

Com as adaptações semânticas necessárias, é possível transferir estas três questões, versando as mesmas dimensões e na mesma sequência, para os dispositivos de autoavaliação.

Todavia, os sistemas sociais não são dotados de fronteiras fixas e imutáveis. Efetivamente, eles são o produto de um observador, de um analista, de uma necessidade frequentemente gerada por uma conjuntura específica. Bell e Morse sublinham o papel decisivo do observador para a definição de um sistema,

Sistema é um conceito que pode ser aplicado a um vasto número de coisas diferentes e esta aplicação é variável dependendo da perceção individual ou partilhada de um observador /.../ Uma vez definido, o sistema terá uma fronteira /.../ e a fronteira é definida pelos observadores (*stakeholders*)^{xxi} (Bell & Morse, 2010, pp. 111-112).

Esta questão será colocada de um modo mais objetivo quando chegados ao momento de delinear os dispositivos de autoavaliação, que fazem parte do objeto de estudo âmbito desta investigação.

Os mesmos autores acrescentam os seguintes atributos aos sistemas: interação com o ambiente, fechado ou aberto, ter objetivos, ser intencional, exercer o controlo.

Também a Inspeção-Geral da Educação construiu uma matriz com três eixos, para analisar e compreender o desenvolvimento de tais dispositivos: construção, concretização e consolidação.

- A **construção** do dispositivo de autoavaliação – recursos alocados, referencial de avaliação e canais de comunicação disponibilizados – será analisada em função da situação encontrada aquando da avaliação externa da escola. Este eixo culmina com o planeamento que antecede o desenvolvimento de processos autoavaliativos.
- A **concretização** consiste no desenvolvimento de processos autoavaliativos em diversificadas áreas da vida da escola. Este é o segundo eixo da matriz, conducente à tomada de decisões e à preparação de planos de melhoria.
- Os impactos nos serviços prestados pela escola e a **consolidação** do próprio dispositivo de autoavaliação confirmam a intencionalidade e a eficácia dos processos desenvolvidos. Entramos, pois, no terceiro eixo /.../, onde se constata os efeitos da autoavaliação. (IGE, 2010a, p. 7)

Os próprios dispositivos não estão isentos de problemas e, como sistemas, padecem das suas enfermidades, como sublinhou Senge – “Os sistemas provocam as suas próprias crises, não as forças externas ou os indivíduos^{xii}” (2006, p. 40). Há episódios críticos que decorrem da forma como se organizam e articulam dos recursos que consomem, das ações avaliativas que desenvolvem, da informação que produzem, etc., todos eles pondo em causa a sua sustentabilidade, ou seja, os problemas relacionados com a sustentabilidade dos dispositivos podem emergir da sua organização, funcionamento e ações.

Durand (1992) enunciou cinco ações necessárias à existência do sistema:

- Controlar as suas relações com o meio
- Ser estruturados/organizados em níveis e módulos
- Conservar a sua identidade
- Diversificar o seu comportamento
- Ser capazes de sofrer uma certa evolução

Os dispositivos de autoavaliação desenvolvem-se em ambientes, com os quais interagem influenciando-se mutuamente – “O sistema concebido pelo observador terá lugar num ambiente mais vasto que é definido por estar fora do limite estabelecido. O ambiente terá relações com o sistema /.../ Os sistemas estão mudando e podem mudar-se a si próprios”^{xiii} (Bell & Morse, 2010, p. 112).

Por este motivo, o papel do ambiente no desenvolvimento da autoavaliação e do próprio dispositivo, não pode ser ignorado. Daí, a importância de orientar a investigação para fora do sistema mais restrito, que é o dispositivo de avaliação, e procurar informação relevante no ambiente onde coabita e com o qual se relaciona mais frequentemente – a escola.

Tal como a forma e missão dos dispositivos divergem de escola para escola, também os problemas que podem estar na origem da sua *efemeridade* (Figari 1996) são diferentes e o tempo que dista entre a causa (ameaça à sustentabilidade) e o efeito quase nunca é imediato. É o que Senge designa por complexidade dinâmica, pois os efeitos não são óbvios e a mesma ação tem efeitos diferentes a curto e médio prazo.

II.4 Condicionantes da avaliação – o contexto e o fator humano

As avaliações desenvolvem-se em contextos

Dahler-Larsen enuncia cinco problemas que estão associados às práticas de avaliação. São problemas de contexto que podem, de algum modo, influenciar o processo de avaliação durante o seu desenvolvimento, ou seja - desde a definição da agenda e organização do processo, até à sua implementação ou interpretação de dados:

- Popularização
- Avaliação condicionada pelas estruturas e processos organizacionais
- Avaliação condicionada pelo mercado
- Avaliação condicionada pelos media
- A relação da avaliação com a investigação científica^{xiv} (Dahler-Larsen, 2006, p. 145)

Popularizar consiste na ameaça que resulta da massificação das avaliações, como seja o recurso recorrer a pessoas sem qualquer formação ou experiência nesta matéria, o que aumenta o risco de falta de competência para tal exercício, fragilizando os resultados obtidos.

A formatação pelas estruturas e processos das organizações tendem a uniformizar critérios e metodologias. Aqui pesa a cultura da organização. Os avaliadores internos estão sob pressão dos valores da organização. Esta ameaça está associada a um dos processos que, paradoxalmente, parece assegurar a sustentabilidade da autoavaliação – a sua institucionalização.

A avaliação condicionada pelo mercado significa que aquela constitui, cada vez mais, uma área de negócio, surgindo mais amiúde onde há fluxos de dinheiro e não exatamente e nem sempre onde é necessária.

Depois de divulgado, um relatório de avaliação, por muito consistente e por muitas que sejam as cautelas, a sua interpretação e utilização é fortemente condicionada pelos interesses específicos e agendas mais ou menos ocultas dos seus leitores. Esta ameaça aumenta quando as avaliações são publicitadas nos *media*, o que reduz a influência que o avaliador ainda poderia exercer sobre o seu produto. Não é possível antever a diversidade de interpretações que serão dadas aos resultados de uma avaliação. As audiências são tão diversificadas como as respetivas agendas de utilização.

Para ultrapassar dificuldades que resultam de um certo alheamento face ao projeto ou programa de autoavaliação, por parte dos elementos da comunidade escolar, Power et. al. (2006) sublinham a bondade da existência de uma matriz de autoavaliação, que pode funcionar como estratégia unificadora e mobilizadora, designadamente porque:

- Clarifica os objetivos;
- Fortalece a identidade organizacional;
- Clarifica a missão da organização;
- Comunica os objetivos da organização aos trabalhadores e destinatários
- Fornece meios para medir o sucesso
- Identificam-se mais fortemente os indivíduos com a organização, aumentando a sua motivação.

Também o fator humano é crucial nos processos avaliativos e determinante na sua qualidade e boa execução, designadamente no que diz respeito às capacidades dos profissionais da escola. Importa, pois, saber se quem realiza a autoavaliação na escola

tem os conhecimentos e as competências necessárias para tal. Para não perder o prefixo ‘auto’ a avaliação terá de ser conduzida e concretizar-se através dos seus profissionais, mesmo que tenha a colaboração de elementos externos. Convém, igualmente, não descurar as capacidades dos destinatários primeiros da avaliação, pois é das suas mãos que nascem as ações de melhoria.

Robert Stake enumera as ações necessárias à realização de uma avaliação com vista ao diagnóstico, construção do referencial e produção de informação avaliativa:

- identificar as necessidades dos beneficiários
- definir os problemas alvo e as áreas problemáticas
- estabelecer critérios de avaliação
- estabelecer padrões de avaliação
- determinar o valor das sínteses
- reunir dados e interpretar a qualidade do desempenho dos participantes
- examinar, avaliar e redirecionar os custos do programa ^{xv} (Stake, 2004, p. 195)

No seu conjunto, estes fatores procuram assegurar que a avaliação seja útil aos seus destinatários porque assenta em necessidades identificadas e cumpre um conjunto de requisitos técnicos que lhe asseguram coerência e consistência.

Esta preocupação generalizada com a utilidade da informação avaliativa e com as particularidades do público utilizador, exige competências adicionais dos avaliadores que não apenas as metodológicas ou o conhecimento do objeto a avaliar. Daí Patton (2006) ter sublinhado a função de negociador sobre o papel da avaliação com os seus principais utilizadores.

Um obstáculo enunciado por Figari, diz respeito à especialização excessiva da avaliação que a torna cada vez menos acessível ao comum dos cidadãos – “Tendência para a profissionalização da função de avaliação. As práticas, os métodos e a linguagem tornam-se, efetivamente, cada vez mais especializadas.” (Figari, 1996, p. 35). Daqui resulta que muitos e potenciais avaliadores e utilizadores fiquem afastados do seu exercício. Tal especialização traz riscos acrescidos na fase de disseminação e de utilização de resultados, quando os destinatários não dominem algumas questões específicas da avaliação.

As questões éticas e os dilemas dos avaaliadores

Para além de aspetos de natureza técnica, existem outros desafios importantes que se colocam às avaliações e, em particular, às autoavaliações - as questões de natureza ética. Estas incluem aspetos como a transparência de processos, a participação democrática e a independência e justiça do avaliador e da avaliação. Tais aspetos podem constituir-se importantes contributos para a sustentabilidade dos processos e dos dispositivos organizados.

Alguns exemplos dessas questões de natureza ética já foram atrás referidos, designadamente quando nos referimos à abordagem de Helen Simons sobre os dilemas e opções dos avaliadores (Simons 2006).

Davies et al. (2006) destacaram aspetos como a legitimidade para avaliar (inexistência de conflito de interesses) e a transparência.

Stake (2004), por sua vez, sublinhou a importância da natureza democrática da avaliação que “Requer a independência da avaliação e do avaliador ao serviço da informação e da defesa das necessidades do público”^{xvi} (Stake, 2004, p. 201), promovendo a participação dos interessados e o respeito pelos valores que lhes estão associados.

Outra questão ética que se coloca é a da confidencialidade. Tal característica parece contribuir para a confiança no processo e para a sua sustentabilidade.

Também a divulgação de resultados traz à luz outras questões de natureza ética, pois a publicitação dos dados sobre a qualidade da escola pode ser questionável, pelos efeitos negativos que daí advêm. Rotular as escolas pelo seu fraco desempenho – *name and shame* - é negativo.

Holden & Durrant (2007) abordaram a importância dos aspetos éticos na recolha, partilha e utilização de evidências. Por seu turno, Visscher (2001) aponta um conjunto de efeitos perversos da utilização excessiva dos resultados dos alunos para efeitos de avaliação do desempenho da escolas, levando estas a trabalhar em função de objetivos de curto prazo, trabalhar para os testes ou dar ênfase apenas ao que pode ser quantificado. Acrescenta ainda o risco de más interpretações e da tentação de manipular os dados.

- Consequências não previstas da publicação de dados no setor público

- Ênfase na gestão do que é quantificável
- Prossecução de objetivos locais e limitados
- Prossecução de objetivos de curto prazo
- Ênfase nas medidas de sucesso
- Manipulação intencional de dados para que o comportamento reportado difira do comportamento real
- Interpretação errada dos dados e tomada de medidas políticas erradas
- Manipulação deliberada do comportamento real para assegurar vantagens estratégicas
- Paralisia organizacional provocada por um sistema excessivamente rígido de avaliação^{xvii} (Vissher, 2001, p. 205)

São múltiplos os fatores que podem influenciar o figurino e a materialização de uma avaliação. Segundo Stake (2004) existem três tipos de avaliação, determinantes na definição do papel do avaliador: burocrática, autocrática e democrática:

- a burocrática vê o avaliador como uma *ajuda contratada*, pois procura ajudar a manter e ampliar o poder de gestão do cliente da avaliação;
- a autocrática, onde o avaliador assume o papel de um *conselheiro especialista*, legitima as políticas públicas, permitindo que este pronuncie sobre um território que habitualmente lhe está vedado;
- finalmente, a democrática coloca o avaliador num papel de *corretor de informação* que serve o direito público de saber

Porém, o avaliador constitui em si um fator determinante da avaliação. A este respeito Patton escreveu

A avaliação é determinada pelos pressupostos do avaliador sobre o que constitui uma avaliação: um olhar para a relação entre *inputs* e resultados; a medição dos objetivos atingidos; conselhos sobre decisões programáticas específicas; descrição dos processos do programa; uma decisão sobre financiamento futuro ou contínuo; ou juízos em função de um conjunto de padrões especializados ou profissionais^{xviii} (Patton, 2000, p. 429).

Por sua vez, Helen Simons utilizou um questionamento que traduz dúvidas com as quais os avaliadores se confrontam regularmente, bem como cinco dilemas

intrínsecos ao seu trabalho que ocorrem ao longo de qualquer processo de avaliação e na fase de disseminação de resultados:

- Como chegamos às questões de avaliação?
- Como determinamos que teoria ou princípios de avaliação devemos seguir?
- Como desenhamos e implementamos as avaliações?
- Como determinamos os custos e os benefícios?
- Como reportamos aos legítimos *stakeholders* em contextos culturais diferentes?^{xix} (Simons, 2006, p. 256).

Dúvidas sobre as questões de avaliação, princípios subjacentes, figurino e implementação do modelo, custos e benefícios, e destinatários da informação avaliativa constituem dilemas com os quais os avaliadores por norma se confrontam. Aos dilemas acrescentam-se dúvidas que resultam da imprevisibilidade da antecipação dos efeitos, dos processos e dos resultados.

As opções do avaliador em qualquer momento do seu processo têm implicações na interpretação que os interessados fazem dos resultados e dos processos que os antecedem. No ensaio *Ethics in Evaluation*, Helen Simons (2006) sublinhou a complexidade desta relação muito sensível entre avaliador e avaliação, pelos três elementos intrínsecos da avaliação – julgamento, política e independência:

- julgamento, pois distingue o bom do mau, determinando o mérito de um programa e, por extensão, acrescentaremos o mérito de uma organização;
- política, pois através das evidências que recolhe auxilia escolhas entre rumos de ação, não deixando que tal decorra do livre arbítrio de valores pessoais;
- independente, por respeito a princípios éticos como sejam *o respeito da verdade, justiça e igualdade*.

As linhas orientadoras organizadas por Simons, para o desenvolvimento ético das avaliações passam por aspetos tão diversos como o de antecipar os benefícios e riscos envolvidos, as garantias de liberdade e de confidencialidade dos participantes e o respeito pelos preceitos técnicos:

- desenvolver avaliação apenas quando os benefícios superem os riscos;
- obter consentimento, sem omitir informação;
- defender os princípios da não coerção;

- respeitar a privacidade e o bom-nome dos participantes;
- preservar, ao máximo, a confidencialidade;
- seguir os requisitos técnicos^{xx} (Simons, 2006., p. 259)

A mesma autora considera que, na fase de disseminação dos resultados da avaliação, cabe ao avaliador promover nos destinatários um papel mais ativo, suscitando interpretações e reações sobre a informação avaliativa.

Um outro desafio que se coloca aos avaliadores, diz respeito aos consensos necessários, gerindo a diversidade de interesses que os *stakeholders* representam. Segundo Stake, a estratégia para encontrar tal equilíbrio poderá passar por:

- Representar todos os pontos de vista, valores e *stakeholders* relevantes
- Dialogar com todos os grupos relevantes, para que todos os pontos de vista estejam representados adequadamente e com autenticidade
- Fazer escolhas que garantam chegar a informação relevante e a decisões exequíveis^{xxi} (Stake, 2004, p. 202).

Neste estudo, o anglicismo *stakeholders* é frequentemente substituído pelo conceito lusófono de ‘comunidade educativa’, ou seja, aquele conjunto de atores internos e externos à própria escola que são aglutinados numa comunidade de atores que detêm algum tipo de interesse numa escola em particular (seja ela singular ou agrupada) e onde têm um espaço que lhes permita exercer uma ação que de, algum modo, possa influenciar aa sua vida. A tradução de *stakeholders* por comunidade educativa, e vice-versa, não choca, parece adequada e recomenda-se. A diferença que por vezes pretendemos impor reside na associação restritiva de comunidade educativa a um espaço geográfico local ou municipal, que sugere uma relação de proximidade. Admitimos que tal é um cenário provável na maioria dos casos, mas num sistema aberto, como o educativo, não se pode ignorar nem fechar a porta a uma multiplicidade de outros atores externos ao espaço geográfico restrito.

Também Correia (2011) sublinhou como um dos riscos inerentes ao papel de avaliador numa autoavaliação a falta de distância e de objetividade.

II.5 Os *stakeholders* e a utilidade da avaliação

Robert Stake definiu *stakeholders* como *todos aqueles que têm um interesse no programa, designadamente os que dele beneficiam ou aqueles que por ele são afetados*^{xxii} (Stake, 2004, p. 195). Por seu turno, Patton referiu que

identificar as pessoas que podem beneficiar de uma avaliação é tão importante que os avaliadores adotaram um termo especial para os potenciais utilizadores da avaliação: *stakeholders*. Os *stakeholders* da avaliação são as pessoas que têm um interesse pessoal (stake) na avaliação^{xxiii} (Patton, 2000, p. 427).

Os *stakeholders* constituem um núcleo central no modelo de avaliação que Stake propõe, designado por avaliação responsiva. Esta avaliação vai construir-se em torno das preocupações dos *stakeholders*. Este princípio é também a base do modelo para avaliação de escolas proposto por MacBeath (1999) em *Schools must speak for themselves*.

No mesmo sentido, mas não se circunscrevendo ao que poderia ser o imediatismo de algumas preocupações dos *stakeholders*, Mark (2006) defende que uma boa avaliação incorpora preocupações sociais e as controvérsias políticas que lhe estão associadas. Para além disso, tem de ser útil para os *stakeholders* e dos pontos de vista metodológico e ético tem de ser defensável.

O diagnóstico das necessidades dos *stakeholders* deve influir na definição do objeto de avaliação, pois um desfasamento entre objeto e necessidades resulta na avaliação desfasada dos mesmos peca pela falta de relevância e limita a sua usabilidade. A avaliação centrada na utilização apresenta um conjunto de vantagens que muito podem contribuir para o seu sucesso e para a sua sustentabilidade. Patton (op. cit. 2000) enunciou pressupostos e cautelas associadas a uma avaliação, designadamente:

- exigir um compromisso dos utilizadores;
- planear a sua utilização tendo em conta o fator pessoal;
- focalizar-se em aspetos considerados úteis pelos utilizadores, não perdendo de vista as três principais utilizações das avaliações: julgar o mérito e o valor (avaliação sumativa), melhorar programas (utilização instrumental) e gerar conhecimento (utilização conceptual);
- formar os utilizadores para a utilização da informação avaliativa;
- estar ciente que utilizar é diferente de relatar e disseminar;

- e quando o objetivo é a utilização deve-se ter em conta tempo e custos.

Apesar de existirem algumas semelhanças, o mesmo autor distingue do seguinte modo a avaliação centrada na utilização daquela que está centrada na decisão, ou seja, a primeira serve as necessidades de informação dos principais utilizadores em função dos seus propósitos, o que exige muita articulação entre avaliador e utilizadores – “Numa perspetiva de avaliação focalizada na utilização, está correta quando tiver significado e for útil para os avaliadores específicos e utilizadores previstos envolvidos e encontrar este caminho requer interação, negociação e análises situacionais”^{xxiv} (Patton, 2000, p. 431).

Por seu turno, Stake sublinhou a importância daquilo que designa por avaliação responsiva:

Uma avaliação educacional é responsiva se estiver orientada mais diretamente para as atividades do programa do que para as intenções do programa, se responde às necessidades de informação público, e se as diferentes perspetivas de valores das pessoas são referidas quando reportando no relatório do sucesso e do fracasso do programa^{xxv} (Stake 1983, cit. in Madaus and Kellaghan, 2000, p. 29).

Estes últimos autores referem que na abordagem responsiva (Stake, 2004), referida no início deste ponto, os dados são recolhidos permanentemente, podendo a avaliação “relatar múltiplos indicadores de múltiplos efeitos do programa em diferentes sítios e para diferentes grupos /.../ de modo a que o leitor possa compreender porque motivo o programa funcionou bem ou não, com que grupos e em que condições”^{xxvi} (Madaus & Kellaghan, 2000, p. 23).

Estas são características da abordagem responsiva da avaliação.

Do mesmo modo, os avaliadores devem estar cientes que a informação avaliativa não é distribuída de igual modo por todos os *stakeholders* e que é usada diferentemente por eles, pois interpretam-na de forma diferente. Também as escolas têm recursos humanos e materiais diferentes e, do mesmo modo, a sua utilização da informação avaliativa é diferente.

Por seu turno, o sistema de indicadores das escolas deve dar uma particular atenção às famílias com menos recursos ou em situação de desvantagem e as escolas onde esta população tem um peso significativo.

Antevendo a utilização da informação avaliativa, sublinha a importância da aceitação e acessibilidade dos sistemas de indicadores, a importância de fazer chegar a informação sobre o desempenho das escolas às famílias mais desfavorecidas e o acautelar dos efeitos negativos da publicação de dados sobre a qualidade das escolas (Visscher 2011),

As agendas políticas dos atores que realizam as avaliações e daqueles que utilizam a informação avaliativa influenciam significativamente os processos, resultados, análises e a sua utilização. Uma mesma avaliação pode dar origem a diversos juízos, de tal forma os interesses são contraditórios.

Afonso referiu que os juízos de avaliação resultam das escolhas de avaliadores e dos destinatários da avaliação, o que se reflete na *agenda de questionamento das situações e dos contextos*. Já as respostas obtidas “dependem das questões que se colocam. /.../ da multiplicidade de agendas avaliativas, resulta a produção de juízos diferenciados e mesmo contraditórios. Assim, com base em dados empíricos semelhantes é possível chegar a resultados totalmente divergentes” (Afonso, 2002, p. 1-2).

Os interesses conflitantes podem ocorrer em qualquer momento do processo, entre avaliadores e clientes ou beneficiários da avaliação, mas as discordâncias são ainda mais gritantes relativamente aos resultados, quando, por exemplo, dão origem a múltiplas interpretações e modos diferentes de divulgação e a diferentes utilizações.

A utilização da informação avaliativa deve merecer uma especial atenção por parte dos avaliadores, na ótica dos autores citados nesta secção. A participação dos *stakeholders* no desenvolvimento do processo avaliativo deve ocorrer desde a fase de conceção do modelo de avaliação a utilizar.

O envolvimento de uma multiplicidade de atores implica mexer significativamente nas bases da avaliação, para que se “aceite reconsiderar o modo de construção dos indicadores, de desarrumar as metodologias clássicas e de implicar os atores no conjunto do processo” (Figari, 1996, p. 69)

Biggs questiona o sentido que se dá a certas formas de envolvimento de pessoas nos processos avaliativos, que designamos como metodologias participativas e alerta para alguns riscos:

Em primeiro lugar há o risco de uma confiança exagerada em certas técnicas e ferramentas de gestão /.../, com metodologias participativas, possam limitar a consciência crítica de como a sua aplicação funciona na prática. Em segundo lugar há uma tendência para assumir que a simples inclusão de certo tipo de pessoas (num trabalho de equipa) é suficiente para afetar a ‘participação’ do grupo que supostamente representam. Finalmente, não se pode assumir que a ‘inclusão’ garanta uma participação significativa^{xxvii} (Biggs 1995, in Bell & Morse, 2000, p. 121)

O diagnóstico dos elementos de cada comunidade educativa (*stakeholders*) de cada escola, a sua participação na construção do modelo de avaliação centrado nas suas utilizações e o recurso a uma metodologia responsiva adaptável a cada situação particular, resulta no que Figari designa de *paradigma dialético da avaliação* (Figari, 2008), que se materializa na diferenciação dos dispositivos de avaliação de escolas.

Síntese de contributos da literatura sobre os fundamentos da autoavaliação

Neste capítulo foram extraídos alguns atributos da autoavaliação, que são potenciais fatores de sustentabilidade, com reflexos na sua durabilidade e que serão incorporados no modelo de análise e no questionamento que lhe está subjacente:

- Virtudes da autoavaliação
 - a autoavaliação tem funcionalidades apontadas como necessárias, pela comunidade escolar enquadradas pelas seguintes utilizações: diagnóstico, informar a decisão, melhoria, prestação de contas, defesa da imagem institucional, marketing... Adicionalmente, a avaliação responde a demandas institucionais, sociais, e mesmo internacionais, de quem é parte interessada na informação avaliativa.
 - conciliar a força da pressão administrativa nas suas diversas formas com os valores e necessidades sentidas de cada escola;
 - contrabalançar benefícios e riscos de cada avaliação, com os primeiros a superar os segundos.
- Consensos entre avaliadores e quem é parte do objeto avaliado. Importa que
 - o significado de autoavaliação seja partilhado e que o seu papel (formativo [predominante]/sumativo) seja reconhecido;

- a definição de objetivos (propósitos) e objeto das avaliações devem ser consensuais à partida. Tal requer que a a comunidade escolar seja implicada desde o início da avaliação;
- exista trabalho articulado entre avaliadores e utilizadores durante a conceção, desenvolvimento e disseminação da avaliação;
- sejam distribuídas tarefas e responsabilidades.
- Qualidades intrínsecas do que é uma autoavaliação
 - informação avaliativa orientada para a utilização;
 - transparência do objeto avaliação e clareza de propósitos;
 - capacitação das escolas para o desenvolvimento de processos avaliativos e para trabalhar os resultados das avaliações;
 - reflexão, implicação dos atores, sistematicidade;
 - utilização da informação avaliativa como parte integrante da avaliação.
- Lógica de dispositivo
 - elementos em interação – implicação da comunidade escolar no desenho e implementação das práticas de autoavaliação, articulação com estruturas de decisão e outros utilizadores da informação avaliativa;
 - conservação da identidade do dispositivo de avaliação, através da superação de momentos críticos;
 - capacidade de evolução dentro da estrutura tradicional: induzido (que nesta investigação designaremos por Antecedentes e primórdios¹⁴) – Construído – Produzido;
 - coerência entre as funções e a missão.
- Visão subjacente às práticas de autoavaliação

¹⁴ Considerámos mais explícito falarmos em antecedentes e primórdios da autoavaliação, da escola do que utilizarmos o conceito de ‘induzido’, utilizado como a fase primeira do desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação.

- de programa, quando é perceptível uma estratégia unificadora e mobilizadora;
- fortalecimento da identidade organizacional;
- intencionalidade e planeamento do processo, onde se inclui a fase de utilização da informação avaliativa.
- Papel e perfil dos avaliadores
 - autoconsciência do seu papel;
 - competências técnicas adequadas;
 - capacidade de diagnóstico do problema, avaliação de custos e benefícios, capacidade de disseminação de resultados junto dos potenciais utilizadores;
 - representação efetiva da comunidade educativa e capacidade de diálogo para angariar a sua confiança na avaliação;
 - isenção e independência dos juízos avaliativos;
 - prevenção da estigmatização de escolas e da sua comunidade na divulgação de resultados.
- Utilidade
 - adequação da avaliação e da informação avaliativa às necessidades dos destinatários, responsividade da avaliação, capacitação dos destinatários para utilização da informação.
- Ética na avaliação
 - transparência de processos, direito à participação, independência;
 - legitimidade do avaliador, confidencialidade, prossecução objetivos, ênfase no sucesso;
 - interpretação correta dos dados;
 - confidencialidade.

III. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL, MUDANÇA E SUSTENTABILIDADE

Neste capítulo debruçámo-nos na literatura sobre os potenciais efeitos da (auto)avaliação, assumindo também que, por sua vez, estes têm consequência na sua durabilidade e sustentabilidade. Por esse motivo fizemos uma incursão na literatura em três áreas: aprendizagem organizacional, mudança organizacional e sustentabilidade.

Uma organização que informa as suas decisões a partir de resultados de autoavaliações, que a valoriza e que procura assegurar a sua sustentabilidade é uma organização que reflete sobre as suas práticas e que aprende. Daí que a aprendizagem organizacional tenha constituído uma área a privilegiar na consulta e análise da literatura.

Por seu turno, a melhoria é um pressuposto dos processos de autoavaliação. A melhoria implica evoluir a partir de um estado das coisas, para outro que resulte em maior eficácia, eficiência ou satisfação. Não há melhoria sem que se verifiquem mudanças no estado das coisas. Por esse motivo, a mudança organizacional constituiu mais um objeto de análise da literatura.

A compreensão da mudança organizacional revestiu-se de grande importância dada a sua óbvia ligação à aprendizagem organizacional. Complementarmente, tornou-se imperativo conhecer e compreender os inibidores do seu desenvolvimento que constituem ameaças à continuidade e sustentabilidade das práticas de autoavaliação. Através da análise da literatura foi possível sinalizar alguns que nos parecem mais comuns.

Finalmente, as questões que constituíram o ponto de partida para esta investigação põem a tónica na sustentabilidade da autoavaliação. A partir daí efetuámos um exercício de compreensão da sustentabilidade das suas práticas de autoavaliação. Dificilmente se encontra literatura sobre a sustentabilidade das práticas de avaliação, tarefa ainda mais difícil se nos cingirmos à autoavaliação. A utilização do conceito ‘sustentabilidade’ aplicado a práticas de autoavaliação das escolas requereu a transposição de um conceito muito enraizado em estudos económicos e ambientais.

Constituíram principais referências bibliográficas para a construção deste capítulo Argyris (1999), como um dos principais autores sobre aprendizagem organizacional e sobre organizações que aprendem, e Senge (2006), pelo sentido mais

reflexivo que dá às questões anteriores. Em Scheerens (2004) encontrámos uma ligação entre aprendizagem organizacional e potencial operativo. Finalmente, Fullan (2001) foi a principal referência em termos da ‘teoria da mudança’ e os desenvolvimentos e riscos que comporta.

Para apoiar a nossa abordagem sobre sustentabilidade recorreremos, sobretudo, a Jamieson (1998) e a Bell & Morse (2010). Não se tratando de estudos específicos no campo da avaliação organizacional, procurámos retirar ensinamentos sobre sustentabilidade a partir de outras áreas do conhecimento.

III.1 A autoavaliação e a aprendizagem organizacional

A informação avaliativa decorrente de uma autoavaliação, permite à organização conhecer os êxitos e os insucessos da sua atividade. Este conhecimento gera mais aprendizagem organizacional. É este o entendimento de Argyris (1999) que indicou duas condições para que uma organização aprenda

- quando a organização atinge o que pretende, ou seja, verifica-se uma correspondência entre a ação desenhada e os resultados alcançados;
- quando o desfasamento entre intenções e resultados é identificado e corrigido.

A manifestação de tais condições significa que estaremos perante o que a literatura designa por ‘organização que aprende’, ou seja aquelas “onde as pessoas continuamente expandem a sua capacidade para criar os resultados que eles verdadeiramente desejam, onde novos e crescentes padrões de pensamento são fomentados, onde a aspiração coletiva é livre e onde as pessoas aprendem permanentemente juntas”^{xxviii} (Senge, 2006, p. 3).

Este autor defende que a formação do conhecimento organizacional depende da capacidade de uma organização, como um todo, para criar novos conhecimentos, disseminá-lo por toda a organização e incorporá-los nos seus produtos, serviços e sistemas.

A ligação entre a avaliação e a aprendizagem organizacional pode constituir um fator de sustentabilidade da autoavaliação, pois dá-lhe um sentido e uma justificação para a sua existência continuada.

Apesar da muita literatura falar de aprendizagem organizacional, não nos podemos esquecer que ela só pode ocorrer através dos indivíduos que integram as organizações. A este propósito Rogers e Williams referiram que “A aprendizagem é sobretudo um modo pelo qual os indivíduos desenvolvem significados a partir dos dados que encontram”^{xxxix} (Rogers & Williams, 2006, p. 77), sendo a aprendizagem organizacional o conjunto de procedimentos e perspectivas que permitem a sua transposição para uma organização (Idem).

O fator humano por detrás da aprendizagem organizacional é também destacado por Argyris que alertou para o facto de que “são os indivíduos, atuando como agentes da organização, que conduzem à aprendizagem organizacional”^{xxx} (Argyris, 2009, p. 67), cabendo às organizações criarem as condições favoráveis à identificação do problema, desenhadas as soluções e produzidas as ações necessárias à sua solução. Acrescenta este mesmo autor

Por detrás desta visão da aprendizagem existe uma visão da natureza humana e das organizações. Os seres humanos planeiam as suas intenções e as suas ações. Estão desenhando sistemas. As organizações desenharam as suas estratégias e eles desenharam a implementação da sua estratégia^{xxxi}. (Idem, p. 165)

Argyris traçou a imagem (ideal, acrescentaremos) de uma organização que aprende, onde se destacam a participação coletiva através de equipas de trabalhadores, que desenvolvem novas modalidades de trabalho, percursos profissionais e procuram conciliar vida familiar e laboral.

Segundo Scheerens (2004), o potencial avaliativo é maximizado quando estão reunidos os seguintes elementos:

- características desejáveis da informação (válida, fiável, utilizável);
- características desejáveis das capacidades cognitivas dos recetores da informação;
- condições organizacionais estruturais, tais como oportunidades para discutir os resultados da avaliação, apoio da gestão, serviços de apoio técnico;
- condições culturais favoráveis, quando a maioria dos profissionais tem atitudes favoráveis e dinâmicas que mantêm um clima orientado para a aprendizagem.

Independentemente de estarem reunidos tais elementos, para que a aprendizagem organizacional ocorra, tem de estar reunido um conjunto de condições favoráveis, que passa por:

- Uma atmosfera não ameaçadora
- Uma certa flexibilidade da organização
- Uma prontidão para cooperar em tarefas
- Instrumentos apropriados e apoio
- Um certo grau de autonomia^{xxxii} (Scheerens, 2004, p. 110)

A propósito da formação do conhecimento organizacional, Fullan (2001) referiu que consiste na capacidade de uma organização para criar novos conhecimentos, disseminá-los e incorporá-los nos seus produtos, serviços e sistemas.

Argyris distinguiu duas formas de aprendizagem organizacional: *single-loop* e *double-loop*, que já foi traduzido respetivamente por circuito simples e por circuito duplo (Correia, 2011)

A aprendizagem de ‘circuito simples’ requer uma questão unidimensional que suscite uma resposta unidimensional. (.../ A aprendizagem de ‘circuito duplo’ dá um passo além, se não mesmo diversos passos. Devolve a questão a quem questionou. /.../ a aprendizagem de duas voltas faz perguntas não só sobre factos objetivos, mas também sobre as razões e os motivos que estão por detrás desses factos.^{xxxiii} (Argyris, 1999, p. 230)

Ou seja, no primeiro caso temos uma resposta de natureza reativa que visa uma solução imediata (e muitas vezes efêmera) para um problema detetado, ao passo que no segundo vamos procurar resolver o problema atuando sobre o sistema em que ele está inserido.

Temos procurado transmitir o que é aprendizagem organizacional, quais as condições necessárias à sua existência e como se pode maximizar a informação avaliativa. Todavia, Bolívar (2008, p. 125) alertou-nos que “poucas escolas se encontram atualmente estruturadas para promover a aprendizagem organizacional, para a qual se requer a criação de condições organizacionais que irão promover culturas comunitárias e colegiais da escola”.

III.2 A mudança organizacional e os seus inibidores

Dado o estado rudimentar da generalidade dos dispositivos de autoavaliação e da autoavaliação institucional nas escolas públicas, depreende-se que a sua existência constitui uma relativa inovação na vida destas organizações. O facto de se tratar de uma inovação não é *per se* benéfica. Como escreveu Michael Fullan, nas escolas proliferam inovações apelativas, mas desarticuladas – “O principal problema não é a falta de inovações nas escolas, mas antes a presença de demasiados projetos sem conexão, episódicos, fragmentados e superficialmente adornados ^{xxxiv}” (Fullan, 2001, p. 21).

Este autor alertou para as consequências das mudanças efetivas e os sentimentos anti mudança que daí podem derivar – “Todas as verdadeiras mudanças envolvem perdas, ansiedade e luta”^{xxxv} (Fullan, 2001, p. 30).

A organização de muitos dos dispositivos de autoavaliação das escolas terá sido acelerada por fatores de pressão externos. Por esse motivo, é provável que, nessas circunstâncias, não tenham angariado aquele sentimento de pertença por parte das comunidades escolares e que o potencial da sua informação junto dos decisores de escola não seja maximizado. Quando estamos perante autoavaliações consequentes, elas próprias são fomentadoras de outras inovações e mudanças.

Tais dispositivos vão enfrentar constrangimentos e desafios no seu habitat – as escolas: situações imprevisíveis (que fogem da lógica do planeamento), conflitos e resistências. Mas saber geri-las é aproveitar as mais-valias que lhe podem trazer. A resistência não é frequentemente utilizada para aprendizagem e, na generalidade dos casos, pode mesmo ser entendida como uma afronta à autoridade dos órgãos de gestão da escola e ao sucesso da mudança, sem que haja um esforço para compreender as razões de quem resiste.

Para minimizar as ameaças ao desenvolvimento dos dispositivos, importa conhecer as suas causas e aprender como lidar com elas – “Para provocar mudanças mais eficazes, temos de estar aptos a explicar não só quais as causas, mas também como influenciar essas causas”^{xxxvi} (Fullan, 2001, p. 93)

Para este autor existem três preocupações associadas à implementação das mudanças:

- a tendência para simplificar excessivamente;
- o tempo para implementar novas situações;

- o facto de a implementação e a continuidade não constituírem apenas problemas técnicos.

O dispositivo de avaliação tem de ser suficientemente flexível para se adaptar às mudanças do contexto, ao mesmo tempo que mantém um conjunto de características e princípios base que constituem a sua identidade. A sua institucionalização é fundamental para assegurar a sua longevidade. Apenas quando passa a integrar a rotina do sistema escola e deixar de constituir uma mudança, podemos considerar que a autoavaliação está institucionalizada. Até lá tem um percurso que passa por três fases, segundo Fullan (2001):

- decisão de adaptar ou desenvolver a mudança (iniciação, mobilização ou adoção);
- experimentação ou pôr uma ideia em prática (implementação ou utilização inicial);
- a mudança torna-se parte do sistema e desaparece (continuação, incorporação, rotinização, institucionalização).

Vários inibidores podem afetar a aprendizagem e a mudança organizacionais, com impacto na eficácia, no desenvolvimento e na sustentabilidade da autoavaliação.

As rotinas defensivas organizacionais, como foram designadas por Argyris (1999) as ações e políticas que evitam que os membros de uma organização se confrontem com situações de desconforto – como as que podem ocorrer num processo de autoavaliação - e as suas causas. A estratégia consiste frequentemente em contornar as questões mais polémicas.

Outro inibidor constitui um dos princípios defendidos por Senge (2006) e diz respeito à resistência natural a pressões exteriores, como acontece relativamente à obrigatoriedade do desenvolvimento da autoavaliação de escola: *Quanto mais se empurra, maior é a resistência do sistema*¹⁵.

O entendimento simplista e linear das relações causa – efeito, isto é, o efeito inibidor do aprofundamento do conhecimento e da complexidade que subjazem a tal tipo de relações pode distorcer quer a compreensão dos resultados dos processos

¹⁵ *the harder you push, the harder the system pushes back*, no original

autoavaliativos, do mesmo modo que pode induzir soluções imediatistas e parciais para os problemas (*single-loop*), logo menos eficazes.

Outros dos inibidores reside na comunicação dos resultados de uma autoavaliação em termos ambíguos ou excessivamente cautelosos para não ferir sensibilidades dificilmente poderá originar mudanças substanciais, pondo em questão a sua própria utilidade.

A ausência ou ineficácia de dispositivos de monitorização podem menorizar a importância da autoavaliação e transformá-la numa prática de carácter excecional, localizada temporalmente, não existindo como parte da cultura crítica da escola e da rota das decisões da escola e da melhoria.

Finalmente, a diferença entre as teorias de avaliação apregoadas e defendidas pelos decisores a nível de escola e as teorias que são efetivamente postas em prática, sob o bem construído argumento de únicas soluções possíveis, inibe o desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação para além do que é rotina.

Complementamos estes inibidores de aprendizagem organizacional com o levantamento que Correia fez, baseado em autores como Guerra (2003), sobre situações de bloqueio ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação e que pode constituir-se como um motor de aprendizagem organizacional

- 1) a resistência de alguns professores a serem observados, a serem sujeitos à avaliação;
- 2) o carácter individualista da função docente;
- 3) a falta de motivação profissional;
- 4) a falta de tempo;
- 5) a falta de apoio técnico;
- 6) a falta de credibilidade;
- 7) o atraso;
- 8) a sonegação dos problemas fundamentais;
- 9) a impaciência em obter resultados (Correia, 2011, p. 199)

ou Dias (2005)

- a falta de credibilidade com que são encaradas as equipas de autoavaliação;
- a insuficiente formação dos avaliadores e a falta de apoio técnico;

- o comprometimento pessoal dos avaliadores que se encontram envolvidos no próprio processo;
- a carência de horas previstas nos horários docentes para o desenvolvimento do trabalho, aliada à ausência de tempos e espaços comuns;
- a inexistência de incentivos para os avaliadores;
- a rotina resultante de um processo que não termina e que implica um eterno recomeço;
- a mobilidade docente que força o desmembramento das equipas, conduzindo a uma interrupção no andamento do processo.

Os inibidores da aprendizagem organizacional não se esgotam nos que foram aqui apresentados. Veremos, mais adiante, aquando da apresentação do caso estudado, que outros inibidores podem também ser relevantes.

III.3 Contributos para a compreensão do conceito ‘Sustentabilidade’

As nossas primeiras incursões à procura de significados de sustentabilidade ocorreram em dicionários e em trabalhos nas áreas económica e ambiental. A sua aplicação no domínio da avaliação decorre da compreensão do seu sentido metafórico e de um exercício de transferibilidade. Importa, pois, aprofundar a polissemia da sua utilização e daí extrair o que existe de mais relevante para o domínio da avaliação das escolas.

Tratando-se de um conceito imaterial, que serve interesses divergentes e que depende de consensos e da conciliação de múltiplas interpretações admite-se que será difícil encontrar uma tendência clara na literatura sobre o procedimento mais adequado para garantir a sustentabilidade.

Até este ponto, baseados em relatos da IGE e em estudos sobre o desenvolvimento da autoavaliação de escolas, identificámos um conjunto de aspetos que nos remetem para a curta durabilidade e para a ausência ou debilidade de práticas sustentáveis. Em tais relatos foram utilizados adjetivos como efêmero e pontual, e os processos de avaliação foram, intencionalmente, designados como experiências ou iniciativas (IGE 2005).

Como foi anteriormente referido, prolifera a literatura sobre sustentabilidade aplicada sobretudo a conteúdos de economia ou ambiente, como facilmente poderemos constatar com a ajuda de um motor de busca informático. A utilização deste conceito em avaliação tem sido vista como uma metáfora, entendida como “ideias e conceitos; são ferramentas linguísticas para ver, compreender e experimentar uma coisa em termos de outra” ^{xxxvii} (Lakoff & Johnson, in Madaus & Kellaghan, 2000, p. 20)

Por seu turno, Guba e Lincoln entenderam a metáfora como

um dispositivo para ver algo como se fosse outra coisa”, ou pode ser “concebido de metáforas visuais amplas e abrangentes e mesmo teorias – modelos como frequentemente lhe chamam nas ciências”. Nas metáforas, dois conceitos e o que os relaciona são utilizados para aumentar a compreensão^{xxxviii} (Guba & Lincoln, 2002, p. 212).

A utilização metafórica de ‘sustentabilidade’ parece pois legítima, pois trata-se de um conceito que tem sido consolidado noutras áreas do saber e o recurso à sua utilização pode contribuir para melhorar a compreensão daquilo que está por detrás do fenómeno da durabilidade.

A sustentabilidade resulta de uma combinação de múltiplos fatores. Numa publicação sobre desenvolvimento sustentável, a OCDE referiu-se deste modo ao conceito de sustentabilidade “Quase todos os aspetos da economia, sociedade e os recursos físicos /.../ influenciam a sustentabilidade. Os resultados dependem de um número infinito de interações que agem em diferentes períodos de tempo e importância variada” (OECD, 2008, p. 6).

Parecendo de tal modo complexo, procurámos identificar características que identifiquem a sustentabilidade, a partir de informação recolhida na literatura.

Ao conceito de sustentabilidade estão, normalmente, associadas a *durabilidade* e a *estabilidade* (Academia 2001 e Houaiss 2003). As definições de alguns dicionários sobre a qualidade de ser sustentável (sustentabilidade), permitem-nos identificar algumas dimensões comuns, designadamente a temporal. Esta é utilizada pelo dicionário Houaiss, para explicar que sustentar é “Manter por um tempo maior do que o normal compasso”, aferindo a durabilidade.

Jamieson (1998) acrescentou uma dupla temporalidade no conceito: o presente, associado à ideia de sobrevivência e à satisfação imediata de necessidades; o futuro

associado à ideia de preservação, que requer continuação e determina as ações que se desenvolvem no tempo presente. Também num outro trabalho da OCDE, de 2002, reforçou-se esta ideia de temporalidade: [a sustentabilidade é] “a continuação dos benefícios, dos efeitos gerados por um programa / projeto após a sua conclusão^{xxxix}”. Jamieson explicou assim as duas famílias do significado de ser sustentável:

Uma família de significados está relacionada com a ideia de sustentação: a preocupação com as necessidades é uma extensão natural desta noção; uma segunda família de significados centra-se na manutenção da existência de algo, o que nos leva a focar a preservação; os primeiros empurram-nos na direção de ‘satisfazer as necessidades do presente’, enquanto o último inclina-se para as preocupações do futuro^{xl} (Jamieson, 1998, p. 184).

Também Lynam e Herdt associaram o conceito a manutenção, isto é, à “capacidade de um sistema para manter a sua produção a um nível aproximadamente igual ou superior do que a sua média histórica^{xli} (Lynam & Herdt 1989 in Bell and Morse 2010, p. 10).

A abordagem seguinte, está fortemente ligada à ideia de preservação: “a componente sustentabilidade do paradigma de desenvolvimento sustentável implica que o que quer que seja feito agora não prejudique as gerações futuras.”^{xlii} (Bell & Morse 2010, p. 5). De um modo mais simples, estes mesmos autores explicaram que “sustentabilidade implica não enganar os nossos filhos”^{xliii} (Idem, 10).

Equilíbrio é um conceito que surge também associado a sustentabilidade. Dominsky explica-o da seguinte forma:

A sustentabilidade pode ser definida como um equilíbrio dinâmico entre três elementos mutuamente interdependentes:

1. proteção e aumento dos recursos naturais e dos ecossistemas;
 2. produtividade económica; e
 3. oferta de infraestruturas sociais, tais como empregos, habitação, educação^{xliv}
- (Dominski et al., 1992, in Bell & Morse 2010, p. 79)

A sustentabilidade ocorre num espaço humano (comunidade) que está associado a um espaço físico de grandeza diferente (turma, escola, cidade). Para Jamieson, a dimensão do espaço é determinante quando falamos de sustentabilidade – “a sustentabilidade poderá ser mais útil em pequenas comunidades que enfrentam problemas específicos^{xlv}” (Jamieson, 1998, p. 189). Na sua perspetiva, a dimensão da comunidade pode ser determinante.

Vamos ainda encontrar outros conceitos associados que têm alguma conflitualidade implícita, como sejam a “resistência, preservação e sobrevivência e a ação de dar ou receber o necessário à vida” (Idem). Uma explicação que provavelmente terá origem na Física, mas que facilmente transpomos para o jogo de conflitualidade política e para manifestações solidárias, diz-nos que sustentar é “não deixar ou não se deixar cair, impedir a queda, manter preso ou seguro, em determinada posição” ou “*Evitar a queda, manter o equilíbrio*” (Ibidem).

Uma condição necessária à vida é a alimentação. Para ser sustentável precisa de “dar ou receber alimentos, criar condições materiais de subsistência” (Academia 2001), sendo o sustento “Aquilo que é utilizado para garantir a vida, alimento” (Houaiss 2003).

Este mesmo dicionário apresenta-nos significados associados à ecologia como metáfora. Sustentar é “Dar ou obter recursos necessários para a manutenção, Gerir os recursos materiais para a sobrevivência de. Garantir e fornecer os meios necessários para a realização em continuação de.” (Houaiss 2003).

Existe ainda uma dimensão retórica, na qual sustentar significa “Afirmar categoricamente algo, reafirmar ou afirmar, uma ou mais vezes, dando razões e argumentos; apresentar como verdadeiro”.

Bolívar recordou que o desafio que se coloca à *mudança* é a sua sustentabilidade *no tempo e no espaço* (Bolívar, 2008, p. 117). Este autor, citando Hargreaves and Fink, abordou também as suas implicações éticas, pois a sustentabilidade de uns não pode ser feita à custa do prejuízo de outros - “Basicamente [a sustentabilidade] interessa-se por questões de desenvolvimento e preservação, se alastra e dura, e sobre os modos de criar ligações positivas e desenvolver-se, sem prejudicar os outros no presente ou no futuro”^{xlvi} (Idem).

A sustentabilidade ocorre em contextos. Esta questão tinha sido abordada em meados da década de 90 por Heinen - “A sustentabilidade deve ser operacionalizada em cada contexto específico /.../ numa escala relevante para o seu sucesso e devem ser concebidos métodos apropriados para a sua medição a longo prazo.”^{xlvi} (Heinen, 1994, in Bell & Morse, 2010, p. 21)

Numa tentativa para desenvolver uma matriz de avaliação sustentável, que seria implementada de forma permanente numa organização de educação ambiental pelos seus próprios funcionários, o que lhe confere as características de autoavaliação

(Powell, Stern e Ardoin, 2006) concluíram que os modelos sustentáveis têm as seguintes características: são focalizados na utilização, são participativos (mais no sentido de *capacitadores*), estão fundamentados na teoria e têm em consideração a utilização dos resultados pelos destinatários e as suas necessidades

Uma estratégia que parece contribuir para a sustentabilidade, reside na antecipação de desenvolvimentos futuros em função de um conjunto de fatores reais ou possíveis. A construção de cenários permite antever possíveis riscos ou soluções.

Constatamos, pois, que a sustentabilidade é um conceito por um lado muito vulnerável à subjetividade e, por outro, muito sensível aos contextos. O seu significado traduz-se, frequentemente, por conceitos que na literatura que revisitámos surgem emparelhados. Ora vejamos: durabilidade / estabilidade, / sobrevivência / preservação, futuro/ transparência, conflitualidade/ resistência e dar/ obter. Como foi atrás referido, trata-se de um termo que se suporta num equilíbrio dinâmico.

Com base nos contributos anteriores, decorrentes da própria polissemia de ‘sustentabilidade’, delineámos algumas dimensões que subjazem ao conceito. Analisadas individualmente constituem episódios e contributos, mas o seu conjunto ajuda-nos a compreender a sua natureza. As dimensões não existem isoladas, mas antes complementam-se. Procuramos, aqui, fazer o exercício da transferibilidade do conceito de sustentabilidade para o domínio da autoavaliação de escolas:

- Dimensão temporal - implica uma duração superior a um valor de referência. O valor de referência é aqui o mandato do órgão de Direção da escola. As práticas de autoavaliação foram entendidas como duráveis quando a sua vida se prolonga para além de um ciclo que tradicionalmente a condiciona (o mandato de um órgão de gestão, por exemplo).
- Dimensão espacial – a organização (a escola) e a comunidade que nela interage.
- Dimensão política (associada aos conflitos) – onde se jogam interesses e estratégias das diferentes sensibilidades da comunidade escolar.
- Dimensão de recursos – os recursos que recebe e que asseguram a sua sobrevivência, mas também os que distribui – os produtos da avaliação - e que lhe dão utilidade e relevância, justificando a sua existência.

- Dimensão retórica – os argumentos, as fundamentações e a capacidade de os transmitir aos destinatários. Aqui reside uma parte significativa da função de comunicação e de marketing necessários à autoavaliação.
- Dimensão ética – percorre as demais. Tal dimensão é interpretada pelos atores que constroem a avaliação e, ulteriormente, por aquelas que utilizam a informação avaliativa.
- Dimensão de ação – as ações desenvolvidas pelo dispositivo de autoavaliação da escola, não se destinam apenas a assegurar a sua sobrevivência no presente, mas também a sua preservação no futuro. Neste sentido, joga com a dimensão temporal e decorre num espaço físico e humano. As ações decorrem em meios, simultaneamente perigosos e solidários, onde se jogam interesses antagónicos. As suas ações carecem de recursos provenientes do sistema onde está inserido, ao qual, em troca, distribui recursos que produziu – normalmente informação avaliativa nos mais diversos suportes. A comunicação e a eficácia do trabalho desenvolvido dependem muito da retórica do discurso utilizado, o qual fundamenta opções e ações e transmite os resultados.

III.4 A avaliação da sustentabilidade

Não existem critérios uniformes para avaliar a sustentabilidade, pois os critérios de referência são definidos pelos observadores em função dos seus valores. Além do mais, tais valores não são constantes, dada a complexidade do sistema que está em causa, a versatilidade das perceções dos observadores e a contextualização no tempo e no espaço.

é um conceito dependente das várias perceções dos *stakeholders*, residindo no contexto do problema. Sustentabilidade não é um valor absoluto que possa ser medido. A sustentabilidade muda como uma ideia (ou um sistema) em função da das perceções dos observadores, os quais também mudarão com o tempo.^{xlvi} (Bell & Morse, 2010, p. 127)

Quando falamos de um conceito imaterial como o da sustentabilidade, temos consciência que os valores de quem investiga afetam, de algum modo, o entendimento sobre o conceito, o que explica, em parte, a falta de consistência científica e de consenso que caracterizam os indicadores de sustentabilidade (Bell & Morse, 2010).

O significado e a importância atribuídos à sustentabilidade por quem investiga, não são necessariamente iguais ao dos múltiplos interlocutores que se cruzam com o investigador. Mas não se procuram consensos, pois a riqueza do debate, das abordagens e das estratégias de cada escola para garantir a sustentabilidade, podem residir precisamente nesta multiplicidade de entendimentos.

Os mesmos autores assinalaram algumas questões que dificultam a mensurabilidade da sustentabilidade, a saber:

- a sustentabilidade é um atributo do sistema;
- A subjetividade da parte dos *stakeholders* na compreensão da sustentabilidade é inevitável.

Ainda assim reconhecem a utilidade de tais abordagens subjetivas na avaliação da sustentabilidade, dado o seu contributo para o planeamento.

Atribuíram quatro funções aos indicadores de sustentabilidade:

1. permitir que a comunidade identifique aquilo que valoriza, deixando-a priorizar esses valores;
2. deixar a comunidade responsabilizar os indivíduos e grupos para alcançarem os objetivos identificados pela comunidade;
3. encorajar as práticas democráticas;
4. permitir que as pessoas avaliem o que é importante e tomem decisões com base nesses resultados^{xlix} (J. Zachary 1995 cit. in Bell & Morse, 2010: 83)

A sustentabilidade é complexa, bem como a construção dos seus indicadores, passíveis de serem utilizados numa avaliação. Na sua construção pesam o dispositivo de avaliação e o contexto onde este está implementado, os *stakeholders* envolvidos e as sensibilidades que representam e, finalmente, a consciência de que estamos perante um objeto de estudo que requer uma análise sistémica (Bell & Morse, 2007).

Apesar de não apresentarem uma solução aceitável sobre a mensurabilidade da sustentabilidade, estes mesmos autores vão recuperar os *Princípios para a monitorização do progresso para um desenvolvimento sustentável* enunciados por Hodge e Hardi

- necessidade de uma definição clara
- enfoque no holismo em sustentabilidade

- importância das escalas temporais e espaciaisⁱ (Hodge & Hardi 1997, in Bell & Morse 2000, p. 21)

Quando se fala em sustentabilidade do desenvolvimento, estes mesmos autores enunciam quatro aspetos: sociais, económicos, ambientais e institucionais.

Os processos sustentáveis de autoavaliação passam por um conjunto de procedimentos que asseguram a sua consistência técnica: diagnóstico, observação do objeto avaliado, formação para a definição de objetivos, seleção de métodos, revisão da literatura, desenvolvimento de instrumentos, pilotagem do sistema, revisão do sistema, formação de trabalhadores envolvidos.

Porém, o enfoque é dado à utilidade da avaliação pelos destinatários. Estará focalizada na utilização se refletir o que é considerado útil e realista, incorporar necessidades de outras audiências potenciais e as componentes forem geridas pela própria organização (Bell & Morse, 2000)

A este respeito Patton explicou do seguinte modo o que é a avaliação focalizada na utilização

A avaliação focalizada na utilização começa com o pressuposto que as avaliações deviam ser julgadas pela sua utilidade e uso real. O uso diz respeito ao modo como pessoas reais no mundo real aplicam as descobertas das avaliações e vivem o processo de avaliação. Por isso, o enfoque vai para a utilização da avaliação numa utilização intencional por utilizadores previstos.

As componentes do quadro conceptual referem que está focalizado na utilização (desenhada especificamente em função das necessidades dos seus utilizadores), participativa (capacitando os utilizadores em cada etapa do processo de conceção e implementação), fundamentada na teoria (utilizando modelos lógicos e consultando literatura relevante para a clarificação de conceitos) e centrada no consumidor (dirigindo-se diretamente às necessidades das audiências prováveis dos resultados da avaliação).ⁱⁱ (Patton, 2000, p. 425).

Akerlund (2000) identificou um conjunto de características próprias de um programa sustentável: duradouro, vivo, adaptável, suportável, replicável e, finalmente, com um custo aceitável. Tal como qualquer programa, a avaliação deve preencher estes requisitos, a fim de garantir a sua sustentabilidade.

O mesmo autor enumera algumas condições necessárias para assegurar a sustentabilidade dos programas:

- A administração tem planos que asseguram os recursos;
- Têm mais sucesso os que têm o apoio e a participação da comunidade;
- Compreendem os objetivos e prioridades de quem dá os recursos;
- Conseguir um programa sustentável exige tempo;
- Os dirigentes devem estar incluídos no planeamento, pois podem ajudar a atingir a sustentabilidade.

Outra das estratégias que contribui para aumentar a sustentabilidade de um programa diz respeito à antecipação de situações críticas e de soluções para as mesmas, do tipo se A... então Y; se B..... então W. Estaremos pois a criar cenários plausíveis, ao mesmo tempo que se equacionam soluções possíveis.

fazer cenários /.../ afastou-se de processos do tipo de planeamento formal para se aproximar de uma ferramenta de reflexão /.../ é uma metodologia do pensamento contingente para pensar sobre diferentes possibilidades e colocar questões do tipo “e se...?”

Os cenários são imagens alternativas possibilidades, não previsões. Os cenários não são adivinhas selvagens ou histórias de ficção científica. Contudo, a imaginação é vital para o processo^{lii} (Peter Schwartz cit. In Bell & Morse, 2010, p. 130).

Na construção de cenários introduzimos um novo elemento: a criatividade, cujo contributo para a sustentabilidade reside na rotura com as tradicionais lógica da causalidade e da previsibilidade do ‘senso comum’

Síntese de contributos da literatura sobre aprendizagem organizacional, mudança e sustentabilidade

Neste capítulo procurámos junto da literatura sobre aprendizagem organizacional, mudança e práticas sustentáveis, contributos para a construção do quadro teórico que nos orientou na investigação. Eis uma síntese de tais contributos:

- A aprendizagem organizacional requer capacidade para questionar, produzir, disseminar e incorporar novos conhecimentos. A maximização da informação avaliativa depende não apenas da sua qualidade e utilidade, mas também da existência de um contexto favorável.
- Tipos de Aprendizagem Organizacional – foram identificados dois:

- *single-loop* (circuito simples), focalizado na resolução de problemas concretos que já se tinham manifestado. Trata-se de uma postura reativa;
- *double-loop* (circuito duplo), que incide não apenas no problema, mas também no sistema em que este se insere, assumindo que os problemas são complexos. Trata-se de uma postura proactiva.
- Conhecimento organizacional
 - pelo desenvolvimento de significados a partir de dados;
 - pela maximização do potencial avaliativo (condições - desejáveis da informação e das capacidades cognitivas dos recetores, organizacionais estruturais, culturais favoráveis).
- Condições favoráveis à aprendizagem organizacional
 - a atmosfera amiga, a flexibilidade e a organização;
 - a prontidão para a cooperação;
 - os instrumentos apropriados e apoio;
 - alguma autonomia.
- Inibidores da aprendizagem organizacional. Destacamos algumas mais frequentes.
 - rotinas defensivas organizacionais;
 - entendimento simplista e linear das relações causa-efeito;
 - comunicação ambígua de resultados da AA;
 - ineficácia / inexistência de dispositivos de monitorização;
 - diferença entre teorias apregoadas e teorias postas em prática;
 - bloqueio ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.
- Compreensão do caminho a percorrer até à institucionalização das práticas autoavaliativas:
 - decisão de adaptar ou desenvolver a mudança;
 - experimentação de uma ideia;
 - adoção da mudança pelo sistema.
- Compreensão da natureza da sustentabilidade, pois existem diversos entendimentos sobre o mesmo, por vezes algo divergentes:
 - durabilidade e estabilidade;
 - sobrevivência, sustentação, resistência e preservação;

- manutenção ou aumento dos níveis de produção;
 - equilíbrio entre proteção/produtividade/oferta de infraestruturas;
 - focalização na utilização dos resultados;
 - não comprometer o futuro;
 - dimensões: temporal / espacial / política / recursos / retórica / ética / ação.
- A avaliação da sustentabilidade depende, em grande medida, da forma como é percebida por quem a avalia, pois não existe uma escala uniforme e convencionada para a sua medição. São possíveis indicadores para a avaliação da sustentabilidade da autoavaliação:
 - utilidade
 - durabilidade
 - adaptabilidade
 - dinâmica
 - suportabilidade
 - replicabilidade
 - razoabilidade de custo
 - antecipação de cenários
 - comparação com critérios de referência.

PARTE 2 - A ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

A segunda parte da investigação estrutura-se em quatro capítulos: desenho da estratégia de investigação, modelo de análise, aspetos metodológicos e instrumentos de trabalho. No primeiro, fundamentámos na literatura a opção por uma estratégia de investigação que servisse os seus propósitos e identificámos o objetivo e o objeto de estudo.

No capítulo seguinte debruçámo-nos, de novo, sobre as questões de investigação e como estas contribuíram para estruturar a própria investigação, dando origem ao modelo de análise. Este modelo constituiu a base de trabalho para a investigação e está alinhado com a estrutura das três dimensões da construção e desenvolvimento dos dispositivos de avaliação, à qual acresceu uma outra sobre a participação da Direção na equipa de autoavaliação e/ou nas práticas avaliativas. Foram assim organizados o questionamento e os aspetos a explorar. É ainda feita uma descrição do sentido de cada um dos aspetos.

No capítulo sobre os aspetos metodológicos, desenvolvemos o que a literatura nos diz sobre as nossas opções – maioritariamente assente em entrevistas e análise documental - e o porquê das mesmas. Do mesmo modo, também explicamos os benefícios da utilização de outros métodos complementares. A compreensão da importância da validação da informação recolhida e a explicação do posicionamento do investigador neste estudo, encerram este capítulo de índole metodológica.

Finalmente, no último capítulo da Parte 2, apresentámos o protocolo estabelecido com as escolas, que informa sobre objetivos e processo, e estabeleceu as regras para a recolha e tratamento da informação de campo. Apresentámos, igualmente, os instrumentos de planeamento e organização da informação, assim como os de registo e tratamento da informação. Tais instrumentos incorporaram os elementos do modelo de análise e foram preparados para apoiar a recolha, análise e interpretação da informação.

IV. DESENHO DA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo divide-se em dois pontos justificativos das opções realizadas.

O primeiro parte do objetivo da investigação para enquadrar e justificar as opções que foram tomadas, desde os métodos utilizados para a recolha de informação até ao tipo de questionamento subjacente. Também a natureza do objeto da investigação condiciona, de algum modo, tais opções, como referimos de seguida.

A justificação da opção por uma aproximação ao estudo de caso é aqui explicada pelas suas vantagens face a outras estratégias metodológicas e pela sua adequação à questão de partida. Mas tal como tem vantagens nas investigações de natureza interpretativa e naturalista, apresenta limitações ao não se adequar a estudos cujo objetivo é a generalização de conclusões. Todavia, não impede que seja considerada a aplicabilidade ou transferibilidade para outras situações. O figurino do estudo de caso, simbiose que mistura planificação e construtivismo, bem como os métodos que suportam a investigação constituem, pois, os temas desenvolvidos neste ponto.

Finalmente, falámos da seleção das escolas que indiciam práticas sustentáveis em matéria de autoavaliação e que, por isso, foram merecedoras de um estudo mais aprofundado – os critérios e o processo que contribuíram para tal seleção, explicados mais adiante, tiveram como ponto de partida os relatórios de escola da AEE, conduzida pela IGE.

No que diz respeito a referências bibliográficas recorreremos, uma vez mais, a Stake (2004 e 2006) para compreendermos a definição do objeto de investigação de um estudo de caso, bem como a lógica desta estratégia de investigação. Yin (2000 e 2003) constitui sempre uma referência para os estudos de caso, pelos trabalhos desenvolvidos sobre esta matéria. Bogdan e Bilken (1994) abordam a questão do trabalho de planificação a montante do estudo de caso e as soluções de cariz construtivista. Guba & Lincoln (1989) e Schofield (2002) alertam-nos para as limitações destes estudos e também para as suas virtudes, propondo respostas que contornem as suas limitações. Wells (2002), por seu turno, reforça a perspetiva construtivista característica dos estudos de caso.

IV.1 Objetivo e desenho da estratégia de investigação – o estudo de caso múltiplo

Esta investigação teve como objetivo compreender como têm algumas escolas assegurado a sustentabilidade e a consequente durabilidade da autoavaliação, contrariando a tendência generalizada para a sua efemeridade, falta de sistematização e consistência que têm sido reportadas, sobretudo através dos relatórios de avaliações externas de escola (IGE 2009a e 2010b). Para o efeito, procurámos escolas cuja autoavaliação já tivesse uma durabilidade notória e seleccionámos três. Cada uma constitui um contributo para o estudo da sustentabilidade.

Stake (2006) refere-se aos objetos de investigação como *quintain*, cujo significado em língua portuguesa é o *estafermo*¹⁶, o boneco que servia de alvo para os cavaleiros em torneios medievais. Em terras lusas este conceito foi ganhando uma forte carga pejorativa que o tem afastado da utilização original. Na aceção de Stake, *o estafermo* da nossa investigação - a sustentabilidade da autoavaliação de escolas – “é um objeto ou fenómeno ou condição que vai ser estudado – um alvo /.../. Nos casos múltiplos é uma coleção de alvos. Num programa de avaliação podemos chamar-lhe avaliando.^{liii}” (Stake, 2006, p. 6)

Explorámos na literatura conceitos - tais como avaliação, aprendizagem organizacional e sustentabilidade – em busca de conhecimento passível de ser associado à sustentabilidade da autoavaliação nas escolas - que sirvam de trampolim para esta investigação, designadamente:

- a clareza dos propósitos da avaliação;
- as estratégias avaliativas e de preservação do dispositivo;
- os atores da avaliação e a gestão dos interesses da comunidade educativa;
- a disponibilização e gestão dos recursos;
- os valores éticos;
- a aprendizagem organizacional e a institucionalização do dispositivo de autoavaliação.

¹⁶ **Estafermo** - Trata-se de um *boneco de pau com um açoite preso em uma das mãos, instalado num eixo vertical giratório, o qual, antigamente, nos exercícios de cavalaria, os cavaleiros tentavam acertar com a lança sem serem atingidos pelo açoite* (Houaiss, A. e Salles, V: 2003)

Adicionalmente, procurámos conhecer relatos de momentos críticos e de constrangimentos vividos, bem como episódios de superação das ameaças. Tais relatos tornam mais evidentes as relações entre diversos aspetos de um fenómeno, formando um todo, dando-lhe assim um significado (Carey 2011). É, pois, importante o conhecimento das dinâmicas dos contextos, da escola, das equipas e das pessoas singulares e perceber qual o seu contributo para assegurar a sobrevivência e continuidade da autoavaliação das escolas.

Segundo Yin (2003), antes do início da investigação importa definir o que vamos explorar, qual o objetivo e quais os critérios para considerar os casos como ‘de sucesso’. Nesta investigação propomo-nos explorar - isto é, olhar em profundidade e mesmo dissecar - a organização e o desenvolvimento da autoavaliação de escolas e aí compreender como algumas têm assegurado a sua longevidade e continuidade, contrariando a efemeridade e falta de consistência, generalizadas. Procurámos ainda interpretar narrativas de momentos crítico e de episódios de superação das ameaças. Daí a clara opção pelas metodologias qualitativas neste estudo. Para Elliot

Os métodos qualitativos são ideográficos: ou seja, estão focalizados na compreensão do caso individual e são a partir daí construídos, ao passo que os métodos quantitativos são caracterizados como nomotéticos no que diz respeito a generalizações ou afirmações semelhantes a leis que se aplicam a extensos grupos de casos^{liv} (Elliot, 2012, p. 116).

Procurámos compreender aquilo que contribuiu para a sustentabilidade da autoavaliação em cada escola, posicionando-nos como o investigador qualitativo preconizado por Stake que “olha para o estafermo como sendo multissequencial, multicontextual e funcionando mais por coincidências, do que causalmente determinado.^{lv}” (Stake, 2006, p. 13)

Estando definido o objetivo da investigação, importa delimitar o caso. Para tal, as interações estabelecidas entre os múltiplos atores, ajudaram-nos a olhar para a autoavaliação de escola como um dispositivo (ou sistema) de avaliação e a configurá-lo face ao objetivo da nossa investigação

Assumimos que o modelo de análise construído guia-nos na investigação, mas não se esgota aí. Admitimos, pois, que existe espaço para o caso se construir ao longo da investigação - “os metodologistas “construtivistas” sugerem que os casos são o que fizermos com eles e isso depende da perspetiva e do quadro teórico que se desenvolve a partir da sua unidade de análise”^{lvi} (Wells et al., 2002, p. 340)

Reconhecemos, igualmente, que as fronteiras do caso são passíveis de se modificarem à medida que recolhemos evidências e aprofundamos o nosso conhecimento sobre o objeto de estudo – “A interação entre ideias e evidência resulta num progressivo refinar do caso, concebido como um construto teórico^{lvii} (Ragin 1992, in Wells et al. 2002, p. 341).

A opção por uma aproximação ao estudo de caso permite-nos observar o *estafermo*, na aceção de Stake, em contextos diferentes, para compreender diferenças no seu comportamento e olhá-lo em função das diferentes interações que se desenvolvem com estes mesmos contextos, pois “É suposto que os significados complexos do estafermo sejam compreendidos de forma diferente, devido à particularidade e contextos de cada caso.”^{lviii} (Stake, 2006, p. 40)

Para a seleção das escolas estudadas, refletimos sobre as questões propostas por Stake (2006): Qual a relevância do caso para o objeto de estudo? De que modo os casos ilustram a diversidade dos contextos? Os casos constituem oportunidades para conhecer a complexidade dos contextos?

Robert Stake apresentou duas definições do conceito ‘investigação’: “uma pesquisa cuidadosa, estudo paciente e sistemático; um corpo de conclusões baseadas em evidências^{lix}” (2004, p. 246). A estratégia metodológica que adotámos visa sustentar a primeira definição com as evidências referidas na segunda.

Esta investigação tem como objetivos explorar e compreender como conseguem algumas escolas desenvolver práticas de autoavaliação de escola sustentáveis, num contexto marcado pela efemeridade das práticas, como o demonstram os registos das avaliações externas conduzidas pela IGE.

Procurámos enquadrar a presente investigação nas três condições apontadas por Yin (2003) para a escolha de uma estratégia de investigação

- a) O tipo de questão colocada (aqui orientada para a compreensão);
- b) A dimensão do controlo que o investigador tem sobre os comportamentos (nenhum sobre os que constituem o objeto de investigação, maioritariamente ocorridos no tempo passado, procurando que o impacto da nossa presença fosse minimizado pelos procedimentos de validação interna, como mais adiante veremos);

- c) O enfoque nos acontecimentos contemporâneos em oposição aos históricos (nesta investigação o enfoque é no contemporâneo. Mesmo a reconstituição do histórico visará contribuir para a compreensão do contemporâneo. Uma afirmação atribuída ao historiador Marc Bloch *a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado* recorda-nos que o enfoque no contemporâneo exige um conhecimento consistente do passado).

O percurso da nossa investigação enquadra-se no que Bogdan e Bilken (1994) designaram por ‘indução analítica’, ou seja o método utilizado quando um problema se transforma no foco da pesquisa, com vista ao desenvolvimento de um modelo descritivo que contemple todos os aspetos do fenómeno.

As questões colocadas sobre o objeto investigado – a sustentabilidade da autoavaliação das escolas – levam-nos, num primeiro momento, a procurar o caminho nas dinâmicas de aspetos identificados na literatura como potenciais contributos para a compreensão deste fenómeno. O objetivo é o de conseguir recolher informações sobre desenvolvimentos e as múltiplas facetas do fenómeno da durabilidade da autoavaliação no caso estudado.

A estratégia de investigação é determinada em função do seu objetivo relativamente ao objeto de estudo – compreender. A estratégia está presente em todo o desenho da investigação.

Nos capítulos anteriores, dedicados à problemática e aos contributos da literatura, está organizada e fundamentada a informação da qual emergiram as questões de investigação, construídas sobre a estrutura do objeto de estudo. As questões estudadas foram determinantes na construção do modelo de análise e nas opções metodológicas e orientam-nos para a recolha de evidências que respondam aos seus propósitos.

Stufflebeam & Shinkfield referiram, a propósito dos estudos de caso que se trata de “uma descrição, análise ou síntese aprofundada de um programa específico ou de outro objeto”^{lx} (2007, 181). Por seu turno Yin (2003, p. 1), apontou estes estudos como “a estratégia preferida quando são colocadas as questões ‘como’ e ‘porquê’, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o enfoque é nos fenómenos contemporâneos em contexto da vida real^{lxi}”.

Também Carey (2011) considerou que o objetivo dos estudos de caso consiste na exploração com profundidade, visando a compreensão e o conhecimento em detalhe de qualidades que provavelmente não seriam detetadas por outro tipo de investigação, designadamente inquéritos de larga escala.

Questões sobre ‘como’, ‘quem’ e ‘porquê’ conduzem-nos à compreensão de um fenómeno e requerem um olhar focalizado e em profundidade para o objeto estudado. Ao questionamento junta-se a ausência de controlo sobre os acontecimentos por parte do investigador, onde o contemporâneo será reconstruído através de incursões sucessivas (*flashback*) no passado, designadamente os seus momentos mais marcantes.

Considerando:

- o objeto da investigação – a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas – que visa conhecer e compreender a génese das práticas de autoavaliação em cada escola estudada, o seu desenvolvimento e a superação de fases críticas, os seus efeitos e produtos;

- que também procuramos questionar a sustentabilidade do percurso e das práticas das escolas estudadas;

a estratégia de investigação consiste na aproximação aos estudo de caso, com recurso a técnicas diversas com ênfase no inquérito por entrevista, para analisar as perceções dos atores envolvidos na génese e desenvolvimento da autoavaliação, e análise documental.

Cabe ao investigador compreender as opiniões e outras reações dos entrevistados, para as contextualizar e construir perspetivas.

Yin (2003) referiu que um estudo pode contemplar mais do que um caso, o que requer um desenho de caso múltiplo. Nesses estudos, como o que nos propomos desenvolver, cada caso constitui uma manifestação do objeto que pretendemos estudar, orientados pelas mesmas questões de investigação. Cada caso estudado contribuirá com evidências para as respostas que procuramos na investigação.

Os estudos de caso requerem uma atenção cuidada aos contextos onde ocorrem, pois estes influenciam significativamente o seu desenvolvimento.

Descrever e interpretar estas atividades constitui uma grande parte de muitos estudos de caso. Juntá-los, em contexto, constitui o resultado central dos estudos de caso múltiplos.

Espera-se que os contextos influenciem os casos e, por isso, as atividades do caso necessitam de ser estudados e descritas, quer se tenha ou não encontrado evidências da influência ^{lxii} (Stake, 2006, p. 27)

Este autor rejeita qualquer pretensão de, a partir de estudos de caso, se estabelecerem relações causais, dada a complexidade das interações

o meio dos investigadores qualitativos não é o das explicações causais dos acontecimentos /.../ geralmente eles procuram olhar para as atividades como inter-relacionadas, mas apenas como forças em mera interação e não como determinantes^{lxiii} (Stake, 2006, p. 12).

Já falámos das mais-valias que a opção ‘estudo de caso’ pode trazer para esta investigação. Falemos agora das suas limitações. Vistas as razões e as mais-valias que justificam a opção pela estratégia de investigação de aproximação ao ‘estudo de caso’ é importante que estejamos cientes que a natureza dos estudos de caso dificulta ou impossibilita a generalização dos resultados obtidos e são marcados pela predominância da subjetividade.

Guba e Lincoln (2002) recorreram a dois conceitos alternativos à ‘generalização’ – a aplicabilidade e a transferibilidade - que ajudam a evitar mal-entendidos, pois os pressupostos, objetivos e processos são distintos dos que são utilizados nas estratégias quantitativas de investigação.

Para estes autores, aplicabilidade reporta-se às inferências que podemos realizar em determinados contextos ou situações, o que distingue este conceito das generalizações, que são livres do contexto e do tempo. Por seu turno, a transferibilidade corre entre os contextos A e B, se B for suficientemente parecido com A, nos fatores em que A for considerado significativo na investigação.

A transferibilidade apresenta alguns riscos, pois não é fácil chegar a um entendimento sobre o que são contextos semelhantes. Para tal é necessário uma análise mais fina, onde se identifiquem as semelhanças e diferenças dos aspetos da situação e dos resultados e as relações que existem entre si (Schofield 2002).

Colocaríamos entraves ao próprio desenvolvimento da investigação se assumíssemos que o estudo de cada caso iria cumprir na íntegra um plano previamente traçado pelo investigador, com um percurso linear. Carey referiu a este propósito que

os investigadores qualitativos vão e vêm entre as etapas da formação do problema, recolha de dados, análise de dados e escrita. Esse processo raramente é linear, e em vez disso anda em *zigs* e *zags*, dependendo do sítio onde os dados nos conduzem^{lxiv} (2011, p. 16).

Pretendeu-se que esta investigação tivesse o formato daquilo que Carey (2011) designou por *bola de neve*, isto é, uma amostra intencional à qual o investigador vai juntando as peças como um quebra-cabeças, movendo-se de um ator para outro, consoante os entrevistados e as fontes documentais identifiquem outras potenciais fontes de informação.

Contudo, houve necessidade de elaborarmos um primeiro esboço para orientar a nossa investigação e mesmo para selecionar os casos relevantes. Como referiram Bogdan e Bilken,

o termo “plano” é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir. Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente /.../ os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados. (Bogdan & Bilken , 1994, p. 83)

A análise estruturada em função das dimensões da construção e desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação – Antecedentes e primórdios, Construído, Produzido - tem reflexos no planeamento do trabalho de campo, direcionando as entrevistas para a recolha de informação ora dos Antecedentes e primórdios, ora para o Construído, estando o Produzido presente em ambas dimensões. Atente-se que, para cada dimensão, recorreremos à entrevista de interlocutores e à consulta de fontes de informação de outra natureza. Tal permitiu uma recolha de informação mais organizada e focalizada nas áreas a explorar.

O desenvolvimento do trabalho no terreno procurou alguma simultaneidade nas três situações estudadas e a sua proximidade temporal, possibilitou o aperfeiçoamento do modelo de análise de modo a responder a novas necessidades de investigação - as descobertas de cada uma das sessões iluminaram, de alguma forma, os desenvolvimentos em todas as três escolas estudadas.

A possibilidade de interseção da informação recolhida e analisada no modelo de análise e no desenho da investigação justificou a opção por um estudo de caso múltiplo

simultâneo em detrimento de um sequencial, onde os desenvolvimentos são mais estanques.

IV.2 A seleção das escolas

O processo de seleção das escolas que iriam integrar o estudo de caso iniciou-se efetivamente em Julho de 2011, apesar de anteriormente já se ter esboçado um perfil para as mesmas, logo após a opção por um figurino de investigação enquadrável nos estudos de caso.

Os dois critérios base que utilizámos para a seleção das escolas utilizadas para este estudo são a durabilidade e a visibilidade da atividade autoavaliativa.

A afinação dos critérios de seleção, designadamente pelo que nesta investigação entendemos serem páticas duráveis de autoavaliação - o mínimo de cinco anos de atividade autoavaliativa de escola, mantendo no essencial os seus objetivos – remeteu-nos para a pesquisa na provavelmente maior base nacional e atual de informação sobre esta matéria: os relatórios do primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escola, elaborados pela IGE (2007-2011). A referência temporal de um mínimo de cinco anos deve-se ao facto de superar as barreiras temporais de quatro anos de exercício de uma equipa de gestão.

- Uma primeira verificação de correspondência aos critérios de sustentabilidade definidos teve em conta as classificações do domínio 5. – *Capacidade de autorregulação e melhoria* da AEE e a procura de descrições do fator 5.1 – *Autoavaliação das escolas* adequados aos critérios de durabilidade e de visibilidade das práticas de autoavaliação. Tais relatórios de escola da AEE já se encontravam disponíveis e tornados públicos no *website* da IGE. Era importante cumprir este primeiro critério, pois estávamos mais confiantes na obtenção de respostas para a questão de investigação.
- O perfil das escolas a incluir no estudo de caso múltiplo foi a dúvida seguinte. A questão de partida da investigação - *Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?* – está direccionada para um objeto plural (escolas públicas) – e permite respostas diferenciadas para melhor compreensão do fenómeno, pois estamos

em crer que existe uma pluralidade de respostas possíveis e adequadas. Caso contrário optaríamos por um estudo de cariz mais etnográfico.

- Se o objetivo primeiro é a compreensão da pluralidade de respostas que assegurem a sustentabilidade das práticas de autoavaliação nas escolas, interessava-nos também saber se tais práticas podem ocorrer em escolas com características diferentes. As três escolas selecionadas têm em comum: o mínimo de cinco anos de atividade autoavaliativa institucional e consequente, mantendo, no essencial, os seus objetivos. As características distintivas manifestam-se a vários níveis – classificações no domínio 5. na avaliação externa da escola, tipologia (singular ou agrupamento), população e respetivo *background* sociocultural, génese e principais características da evolução das práticas autoavaliativas.
- A exequibilidade foi um fator determinante no número de escolas a integrar no estudo - três - pois tratando-se de um estudo de caso múltiplo, com uma componente muito grande de análise qualitativa da informação recolhida e existindo um tempo razoável para a realização da recolha, análise e síntese da informação, não seria prudente estar a alargá-lo, neste momento, a outras escolas.
- Outra condicionante da exequibilidade tem a ver com os custos implícitos na realização do trabalho de campo, que também teriam de estar dentro de valores razoáveis, sem que tal pusesse em causa a recolha da informação necessária à investigação
- Importou, ainda, encontrar escolas com os perfis adequados que não obrigassem, por um lado, a longas viagens e que, simultaneamente, não estivessem na área onde o investigador exerce ou exerceu a sua atividade profissional de inspetor de educação, para evitar situações de conflito de interesse.

Depois de um processo de seleção onde inicialmente um vasto conjunto de escolas reunia as condições necessárias para integrar este estudo, restaram sete na região de Lisboa e Vale do Tejo. Foi ainda possível selecionar escolas com perfil adequado num mesmo município. Considerando o reforço das responsabilidades das autarquias no domínio da gestão escolar, através da sua participação nos Conselhos Gerais e também

pela transferência de responsabilidades até agora centralizadas na tutela, considerou-se que a localização num mesmo município poderia simplificar a análise dos resultados e uma melhor compreensão dos fatores de escola como fatores explicativos da durabilidade das práticas de autoavaliação, reduzindo a influência das autarquias como um potencial fator de diferenciação.

Foram contactadas as três escolas seleccionadas – primeiro por telefone e depois por *email* – para saber da sua disponibilidade em participar no estudo e para explicar o contexto em que ele surgia. Tratou-se do último passo para a conclusão deste processo de seleção. Uma resposta negativa poderia deitar por terra o criterioso processo de escolha. Tal não aconteceu porque todas as respostas foram positivas e quase no imediato.

V. O MODELO DE ANÁLISE

Este capítulo explica o processo de construção de uma questão de investigação e as suas qualidades e, a partir daí, como foi construído um modelo de análise para o estudo de caso múltiplo, que se pretende dinâmico, ou seja, que não se circunscreva ao seu percurso inicialmente traçado.

A nível das referências bibliográficas recorremos a Huberman & Miles (2002), que abordam precisamente da complexidade em que está envolvida a formulação de uma questão de investigação. Stake (2006) sublinha a dinâmica dos estudos de caso. As referências a Bogdan & Bilken (1994) dizem sobretudo respeito ao trabalho do investigador e dos rumos de investigação por si traçados. Nesta linha, Wells (2002) destaca a importância do construtivismo na conceção de um modelo de análise. Figari (1996) foi uma referência fundamental para a estruturação tridimensional dos dispositivos de avaliação, com reflexos no modelo de análise agora criado. Finalmente, em Quivy & Campenhoudt (1992) encontrámos os princípios que subjazem aos modelos de Análise.

O modelo de análise tem implícito que a sustentabilidade da autoavaliação das escolas pode estar cimentada nas dimensões de construção e desenvolvimento do dispositivo de avaliação – Antecedentes e primórdios, Construído, Produzido. Tal estrutura tem ainda outras virtudes pois, facilitou as subquestões de investigação e os aspetos a explorar. O modelo desenhou as fronteiras para a organização dos grupos de potenciais entrevistados, consoante fossem detentores de informação mais relevante numa ou noutra dimensão, independentemente de serem detentores de um conhecimento transversal a todas as dimensões, como aconteceu com os Diretores das escolas.

V.1 As questões de investigação e o modelo de análise

A construção de uma questão de investigação é um processo complexo e dinâmico, que resulta de um aperfeiçoamento retórico e da delimitação do foco de investigação e do conhecimento que se tem do mesmo, tendo em atenção os recursos disponíveis e a experiência do próprio investigador, como salientaram Huberman & Miles – “A questão de investigação estrutura-se em duas fontes de informação: o investigador e o objeto de investigação. O investigador, com uma imaginação

sociológica, utiliza as suas próprias experiências de vida como tópicos de investigação^{lxv} (Huberman & Miles, 2002, p. 350)

As questões de investigação orientam-nos, recordando permanentemente o rumo que devemos seguir. Apesar do seu âmbito, não podemos excluir a hipótese de surgirem outras áreas a explorar, ao mesmo tempo que à sua volta vamos mobilizar os recursos que necessitamos para obter uma resposta: indicadores, fontes de informação, tecnologias, literatura.

Todavia, estaremos cientes que as questões de investigação podem dar azo a constrangimentos no próprio rumo da investigação, como alertou Stake

Demasiada ênfase nas questões de investigação e nos contextos originais pode afastar os investigadores do reconhecimento de novos assuntos quando emergem. Mas uma ênfase muito pequena nas questões de investigação pode deixar o investigador sem preparação para evidências subtis que apoiam as relações mais importantes.^{lxvi} (Stake, 2006, p. 13)

Daí a necessidade de se encontrar uma solução equilibrada, onde o respeito pelas questões de investigação se coadune com um modelo de investigação suficientemente flexível e tolerante para ajustamentos pontuais.

O modelo de análise visa facilitar respostas para a problemática que é a causa primeira da investigação. Por seu turno, a questão de partida para a investigação remete-nos para as dimensões do problema identificadas na literatura, as quais, por seu turno, constituem a espinha dorsal do modelo de análise:

Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?

As respostas às questões de investigação permitiram a recolha de informação que nos ajudou a uma compreensão fundamentada do que está na base da organização dos dispositivos de autoavaliação institucional, como se desenvolveram e o que resultou da autoavaliação nas três escolas selecionadas, em função dos critérios adotados. Optámos por organizar a recolha de informação sobre a sustentabilidade das práticas de autoavaliação à luz das dimensões do dispositivo de avaliação utilizadas no presente estudo, fortemente influenciadas pela literatura de referência (Figari, 1996; IGE 2010a), porque nos pareceu que cada dimensão tem potencial para influir na sua longevidade. A um nível mais focalizado, a informação será organizada em torno dos aspetos a explorar em cada dimensão, gizados a partir da análise da literatura.

Para o efeito, foram criadas questões e subquestões de investigação, mais orientadas para cada dimensão, e questões-base para a interpelação em cada aspeto a explorar:

- ***Porque se desenvolveram práticas de autoavaliação da escola?***
(*Antecedentes e primórdios da autoavaliação*)
 - *Que registos e recordações existem das primeiras práticas de autoavaliação da escola?*
 - *Que condições contribuíram para o desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação?*
- ***Como tem sido construído o dispositivo para a autoavaliação da escola?***
(*Construído*)
 - *Quais os atributos dos intervenientes nas práticas de autoavaliação e como se organizam?*
 - *Que condições foram asseguradas para o desenvolvimento da atividade de autoavaliação?*
 - *Como são os referenciais de avaliação entretanto construídos?*
- ***O que resultou da autoavaliação da escola? (Produzido)***
 - *Que evidências existem da institucionalização das práticas de autoavaliação?*
 - *Como procura a escola assegurar a continuidade das práticas de autoavaliação?*

A organização do modelo de análise alinhado pelas dimensões do dispositivo de autoavaliação permitiu mais facilmente organizar a recolha de informação, tratá-la e construir narrativas de cada escola. Também tornou mais fácil interpretar a informação e entender o seu significado.

Todavia, no trabalho de campo, o questionamento-base apenso a cada aspeto a explorar dentro das dimensões, foi o ponto de partida para a interpelação dos interlocutores de cada escola.

Procurámos que o modelo de análise que sustenta esta investigação sobre a sustentabilidade da autoavaliação nas escolas não se reduzisse a um conjunto de ditames, emanados de uma peça única e estática. Segundo Quivy e Van Campenhoudt

(1992, p. 140) - “a construção do modelo deve satisfazer duas condições: constituir um sistema de relações e ser racional ou logicamente construído.”

Ao invés de utilizarmos um modelo de análise pré-concebido, aquele que ora apresentamos, para captarmos os elementos mais importantes das práticas duradouras de autoavaliação, resultou de um exercício teórico fundado na literatura não sendo de descurar alguma sensibilidade adquirida previamente através de experiências profissionais.

Tal modelo constituiu o nosso ponto de partida e deve ser entendido como o esboço fundamentado de um percurso possível. Porém, o melhor conhecimento de cada contexto, a informação que se foi recolhendo no desenvolvimento da investigação, a constatação de lacunas e as novas necessidades de informação foram fatores que contribuíram para introduzir alterações no esboço inicialmente concebido. Atentos a tais dinâmicas, Bogdan e Bilken sublinharam

Os investigadores qualitativos têm um plano, seria enganador negar tal facto. A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (Bogdan & Bilken, 1994, p. 83)

A construção do caso em função do seu contexto, constituiu os alicerces da investigação de Wells et al. que deu origem ao texto “Bounding the Case within its Context: a Constructivist Approach to Studying Detracting Reform” – “Quando definimos a amostra, os nossos casos mudaram, e como nós aprendemos mais sobre o contexto de cada uma das nossas escolas, continuámos a reavaliar quem planeámos entrevistar em cada uma das visitas consecutivas e porquê”^{lxvii} (Wells et al., 2002, p. 344).

e mais adiante acrescentaram que “temos de construir colaborativamente cada caso, orientados pelo nosso referencial teórico e as nossas próprias subjetividades pessoais, com a ajuda dos nossos respondentes iniciais nas escolas”^{lxviii} (Wells et al. 2002, p. 346).

Nesta perspetiva, reconhece-se que o conhecimento sobre o objeto de estudo é progressivo. A auscultação plural sobre o trabalho de autoavaliação desenvolvido em

cada escola, deu-nos uma sensibilidade diferente para a nossa abordagem e um conhecimento mais completo do objeto de estudo.

A técnica de *bracketing*¹⁷ - procura diluir a influência excessiva e limitada de uma única visão que condicionaria o trabalho do próprio investigador

A contextualização começa com os temas essenciais e as estruturas descobertas durante o *bracketing* e a construção /.../ o investigador procura interpretar essas estruturas e dar-lhes um significado, colocando-as no meu mundo natural e social.^{lxix} (Denzin, 2002, p. 359)

O modelo de análise que propomos está organizado em observância da construção e o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação – elementos Antecedentes e primórdios, Construído e Produzido – para mais facilmente se localizarem ameaças à sua longevidade e as respostas e estratégias encontradas pelas escolas com vista à sua superação. O modelo contempla os seguintes elementos estruturantes:

- A questão de partida da investigação - ***Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?***
- O objeto de estudo: a sustentabilidade da autoavaliação das escolas;
- A unidade de análise: cada uma das três escolas estudadas, que dando elementos que contribuem para responder à questão de partida, contribuem para a compreensão do caso.
- As dimensões da construção e desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação – Antecedentes e primórdios, Construído, Produzido, e a participação da Direção na equipa de autoavaliação e em práticas autoavaliativas;
- As questões de investigação por dimensão – uma principal e mais abrangente para cada uma das dimensões, secundadas por outras questões visando uma melhor compreensão de diferentes manifestações da sustentabilidade da autoavaliação na dimensão. Têm a função de desagregarem a questão de partida, permitindo uma abordagem analítica das dimensões acima referidas.

¹⁷ Explicação sumaria: refere-se à técnica fotográfica que visa captar um objeto através de diferentes lentes. Uma explicação mais detalhada será apresentada no ponto VI.4

Foi sobretudo através delas que foram organizadas as respostas à questão de partida, abrindo caminho às sínteses interpretativas finais;

- Os aspetos a explorar em cada dimensão da construção e desenvolvimento do dispositivo são potenciais fatores de sustentabilidade, identificados na literatura e sugeridos pelo conhecimento experiencial. Os aspetos a explorar incluídos nesta dimensão de construção e desenvolvimento do dispositivo de avaliação procuram reunir informação mais específica que nos ajude a reconstituir a origem da autoavaliação em cada escola estudada. Ao mesmo tempo, estes aspetos ajudaram-nos a melhor compreender o fenómeno da durabilidade da autoavaliação em cada uma das escolas. Tais campos de investigação emergem da análise da literatura, aprofundada na Parte I desta dissertação. A sua exploração em cada escola recorreu ao questionamento-base;
- O questionamento-base focalizado em cada aspeto a explorar, revelou-se fundamental para a recolha de informações e opiniões mais precisas que, depois de validados e de serem submetidos a um exercício de categorização, foram os pilares da construção das narrativas. Sublinha-se, todavia, que estas questões foram entendidas pelo investigador como uma referência, isto é, um guia para a construção de outras questões que foram colocadas nas entrevistas, à laia de improviso, pela sua pertinência em função do desenvolvimento dos diálogos. Este questionamento cumpriu, ainda, outra função - nas fases de tratamento da informação e da construção das narrativas, facilitou a identificação de lacunas na informação recolhida e ajudou na preparação de uma nova estratégia para a sua recolha;
- O desenho e a estratégia de investigação – indica um rumo de investigação, com procedimentos e métodos pensados numa perspetiva flexível e construtivista, antevendo que a investigação pode abrir novos caminhos e mesmo excluir outros que já não se justifiquem.

Os aspetos a explorar do modelo de análise são campos passíveis de serem investigados, pois são potenciais fatores de sustentabilidade, e resultam de um nosso exercício de categorização decorrente da análise da literatura. Bachelard sublinhou a importância das hipóteses, pois elas constituem sínteses do conhecimento já alcançado

“O tempo das hipóteses desgarradas e móveis já passou /.../ Doravante, a hipótese é síntese” (s/ data, p. 12).

Não estamos, pois, perante um sistema de afirmações destinadas a serem confirmadas ou refutadas (Quivy & Van Campenhoudt, 1993), mas antes perante possibilidades de investigação sustentadas no conhecimento teórico e prático já consolidado. Apesar de se terem mantido muito dos aspetos que constituíram o primeiro esboço do modelo de análise, noutros houve necessidade de clarificar as fronteiras do objeto de estudo e mesmo de os reformular à medida que a recolha e tratamento de informações progrediu, para assim responderem melhor à sua diversidade e novidade.

A exiguidade de evidências para qualquer área a explorar, não significou um fracasso do quadro teórico, mas antes uma oportunidade de procurarmos respostas noutras dimensões que nos tinham passado despercebidos e que não foram associadas inicialmente ao problema. Karl Popper referiu-se a situações desta natureza, com alguma ironia

a discussão crítica racional possibilita-nos a crítica das nossas hipóteses, eliminando-as quando falsas, sem o extermínio dos inventores /.../ É esta a grande conquista do método crítico – possibilitar que certas hipóteses sejam reconhecidas como falhadas e sejam condenadas sem condenarmos os seus defensores (Popper, 1991, p. 19).

Os aspetos a explorar foram uma primeira base de trabalho, passível de ser reformulada e reconstruída em função dos progressos da investigação e do conhecimento entretanto adquirido.

Decorrente da interpelação dos entrevistados e da recolha de informação a partir de outras fontes, procurámos identificar e seleccionar episódios críticos que marcaram o percurso da autoavaliação das escolas, pela ameaça que constituíram e, eventualmente, pelo seu contributo para a sua consolidação. Seguidamente interpretámo-los em função do quadro teórico, dado o seu possível contributo para a explicação do fenómeno da sustentabilidade. A este respeito, Huberman & Miles escreveram o seguinte: “Os estudos interpretativos examinam em que medida experiências problemáticas que assinalam pontos de viragem são organizadas, vistas, construídas e adquirem um significado pelos indivíduos envolvidos.”^{lxx} (2002, p. 351)

V.2 Modelo de análise – antecedentes e primórdios da atividade avaliativa

A sinalização da ‘origem’ da autoavaliação de escola, teve em conta os depoimentos dos interlocutores de escola que a identificaram como tal, assumindo que foi o início de práticas cujos desenvolvimentos, independentemente das mutações que foram ocorrendo, conduziram às atuais práticas de autoavaliação.

Tal origem, nem sempre surge sob a forma de um marco temporal bem definido ao detalhe do dia, mês ou mesmo ano. Geralmente emerge de um contexto onde convergem fatores favoráveis que se alongam no tempo até adquirirem uma forma reconhecida pelos atores como autoavaliação de escola. A este espaço temporal que antecedeu as práticas contemporâneas de autoavaliação chamámos de antecedentes e primórdios. Procurámos, assim, abranger com esta dimensão não apenas os elementos do ‘induzido’ (Figari 1996) como também as primeiras práticas de autoavaliação de cada escola identificadas pelos entrevistados, e que constituíram as suas fundações. Estamos cientes que o seu contributo para a compreensão da sustentabilidade das práticas de autoavaliação pode ser díspar entre as três escolas estudadas, mas para cada uma terá uma determinada importância.

Por outro lado, a sinalização de um marco temporal (ainda que difuso) permitiu-nos analisar a adequabilidade de cada situação aos critérios adotados, designadamente a longevidade e a continuidade das práticas.

Na dimensão ‘antecedentes’ e primórdios da autoavaliação fomos procurar

- identificar práticas e características dos *primórdios da atividade avaliativa* e as motivações que as impulsionaram. Procurámos identificar os principais intervenientes, bem como as interações que se estabeleceram entre si;

- as características e níveis da participação da *comunidade escolar* na autoavaliação e descobrir como, em cada escola, a sua participação foi gerida de modo a contribuir para a durabilidade desta prática;

- as *referências teóricas* que as escolas adotam do exterior, mas também possíveis *pressões da administração educativa*, com a qual as escolas mantêm laços legais estreitos e também uma relação de dependência, e as *pressões sociais*, que têm origem numa diversidade de atores (pais, imprensa,...) e podem, à sua maneira, levar a escola a reforçar o papel da autoavaliação na definição das políticas internas e assegurar a sua continuidade e eficácia;

- as pressões externas, com particular destaque para as diversas manifestações de *pressão da administração educativa*, mais ou menos visíveis, ou a própria *pressão social* que levam as escolas a atuarem ou a reagirem de certa forma;

- a existência e disponibilização de *recursos* – humanos, materiais, financeiros, etc. - que respondam às necessidades dos processos autoavaliativos. No senso comum são frequentemente apontados como condição fundamental para garantir a efetividade da própria autoavaliação. Procurámos compreender a sua existência e a sua importância nas escolas estudadas;

- finalmente, procurámos conhecer as percepções dos interlocutores sobre as *ameaças e estratégias de preservação* que, no passado, possam ter posto em causa as práticas autoavaliativas e como as escolas as superaram, assegurando a sua continuidade até à atualidade.

QUADRO 1- MODELO DE ANÁLISE: ANTECEDENTES E PRIMÓRDIOS DA AUTOAVALIAÇÃO

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque se desenvolveram práticas de autoavaliação de escola (em cada uma das três escolas estudadas)?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Que registos e recordações existem das primeiras práticas de autoavaliação da escola?</i> ○ <i>Que condições contribuíram para o desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação?</i> 		
DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTO-AVALIAÇÃO	ASPECTOS A EXPLORAR	QUESTÕES-BASE (comuns às três escolas)
DIMENSÃO DE ANTECEDENTES E PRIMÓRDIOS DA ATIVIDADE AUTOAVALIATIVA	A. Surgimento da atividade avaliativa	<p>o Que práticas de avaliação são conhecidas como antecedentes ou como tendo marcado o início da atual de autoavaliação da escola?</p> <p>o Havia um entendimento sobre o quê e para quê avaliar?</p> <p>o Como era feita a articulação entre a autoavaliação e as estruturas de decisão da escola (ex. órgãos de gestão)?</p> <p>o O que motivou a escola a desenvolver práticas autoavaliação?</p>

	B. Comunidade Escolar	o Que contributos deu a comunidade escolar para o desenvolvimento de práticas de avaliação? o Que interações estabeleceram os diferentes elementos da comunidade escolar no dispositivo inicial de autoavaliação?
	C. Referências teóricas	o Quais as referencias teóricas – literatura, modelos – subjacentes às práticas de autoavaliação? o Qual o objeto da avaliação então desenvolvida?
	D. Pressão da administração educativa	o Em que medida o quadro legal e a ação da administração educativa influenciou o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola? o Que outro tipo de apoio ou incentivo foi induzido por serviços do Ministério da Educação?
	E. Pressão Social	o Como reagia a escola quando a qualidade do seu desempenho foi questionada por elementos internos e externos? o Como reagia a escola à publicação de dados e análises sobre o seu trabalho nos media, nomeadamente <i>rankings</i> e artigos na imprensa regional?
	F. Recursos	o Que recursos – humanos, materiais, metodológicos e outros – dispunha a escola e que facilitaram o desenvolvimento de práticas de autoavaliação? o Que formação foi assegurada aos elementos que mais diretamente estiveram envolvidos na condução da autoavaliação? o A escola recorreu à colaboração de entidades externas para conceber e desenvolver práticas de autoavaliação? Que tipo de colaboração? o Que métodos foram utilizadas nos primórdios da autoavaliação? o Que produtos decorrentes da autoavaliação eram passíveis de ser utilizados como suporte à reflexão e debates internos e à tomada de decisão?
	G. Ameaças e estratégias de superação	o Que episódios e constrangimentos constituíram obstáculos ao desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola com caráter regular? o Como foram ultrapassados tais obstáculos?

V.3 Modelo de análise – o construído

Na dimensão ‘construído’ procurámos explorar e recolher informação sobre aspetos que marcaram a implementação, consolidação e evolução das práticas de autoavaliação e do dispositivo de avaliação atuais.

A agregação da informação ocorreu em função dos seguintes aspetos:

- a *visão sobre avaliação* subjacente às práticas atuais da autoavaliação em cada escola, englobando os propósitos da autoavaliação e os pressupostos que lhe estão associados. A partir daí procurámos entender em que medida a visão acautelou e fomentou a durabilidade das práticas e do dispositivo. Importa ainda compreender se existe um entendimento partilhado por múltiplos atores da comunidade escolar sobre o as práticas avaliativas e sobre os fins a que se destina;

- o conhecimento do *perfil e papel dos avaliadores* que conduzem ou que mais diretamente estão envolvidos na recolha, tratamento e construção de juízos de valor a partir da informação avaliativa, permitiu saber se a sua seleção foi criteriosa e teve em conta as funções que foram desempenhar. Isto é, procurámos conhecer se havia uma consciência da mais-valia que cada avaliador leva para a equipa de autoavaliação (EAA) e para a autoavaliação da escola, em geral. A adequabilidade do perfil à natureza das funções dá maior consistência às práticas autoavaliativas e aumenta a confiança por parte da comunidade educativa. Note-se que o perfil não diz respeito apenas ao domínio técnico que o avaliador tem dos métodos, mas também à sensibilidade para questões de natureza ética, tais como o respeito pela multiplicidade de opiniões e a sua capacidade de comunicação, que muito pode contribuir para minimizar a conflitualidade e resistência associadas à avaliação. Por seu turno, o *papel dos avaliadores* não tem tanto a ver com as suas características individuais, mas antes com uma perspetiva funcional e política no seio da organização. Procurámos compreender se há lógicas de complementaridade e de continuidade entre os elementos dos núcleos que desenvolvem a autoavaliação e o modo como procuram garantir a durabilidade das práticas;

- é suposto que das avaliações resulte informação relevante para a comunidade educativa, isto é, os indivíduos ou grupos de indivíduos que detêm um interesse particular no serviço educativo prestado pela escola e também algum poder de decisão. Essa relevância pode ser muito diversa – seja para suporte à decisão, à

definição de uma estratégia ou simples conhecimento de uma situação para melhor formar uma opinião. A importância da avaliação para os *stakeholders* pode contribuir para assegurar a continuidade das práticas autoavaliativas, o que não acontece se for considerada um desperdício de recursos. Também o seu envolvimento direto na globalidade ou em determinado momento do desenvolvimento da autoavaliação pode ter algum interesse para esta investigação;

- o *objeto da avaliação* requer um consenso prévio, tal como acontece com o conceito de avaliação, para que se evitem divergências ulteriores, dispersão de recursos ou falta de consistência dos instrumentos de avaliação. Tal significa que partimos do pressuposto que a convergência pode ser um fator de sustentabilidade;

- o *mapa do dispositivo* prende-se com as interações e a comunicação entre os elementos envolvidos nas práticas avaliativas (avaliadores) e entre estes e os utilizadores da informação avaliativa e a comunicação entre si. Uma boa articulação facilita o sucesso e a eficácia da autoavaliação e pode constituir um estímulo à sua continuidade;

- o *contexto do desenvolvimento* da autoavaliação diz respeito a condições exógenas e endógenas que podem constituir-se como elementos facilitadores ou constrangimentos às práticas autoavaliativas;

- o aspeto sobre a *gestão de recursos* não tem tanto a ver com a sua existência *a priori* e com a possibilidade de serem utilizados em processos autoavaliativos, mas antes com a sua disponibilização adequada e atempada. Aqui incluem-se os métodos e instrumentos;

- por fim, procurámos conhecer as perceções dos interlocutores sobre *ameaças e estratégias de superação* contemporâneas, ou seja situações que ultimamente tenham posto em causa ou possam vir a pôr a continuidade das práticas autoavaliativas e como cada escola tem procurado ultrapassar tais ameaças.

QUADRO 2 – MODELO DE ANÁLISE: CONSTRUÍDO

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como tem sido construído o dispositivo para a autoavaliação da escola (em cada uma das três escolas estudadas)?</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Quais os atributos dos intervenientes nas práticas de autoavaliação e como se organizam?</i> ○ <i>Que condições foram asseguradas para o desenvolvimento da atividade de autoavaliação?</i> ○ <i>Como são os referenciais de avaliação entretanto construídos?</i> 		
DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTO-AVALIAÇÃO	ASPECTOS A EXPLORAR	QUESTÕES-BASE (comuns às três escolas)
DIMENSÃO DE CONSTRUÍDO	A. A visão sobre a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> o Existe um entendimento partilhado pela comunidade escolar sobre o quê e para quê avaliar? o Em traços gerais, quais as grandes finalidades da autoavaliação da escola? o Existe algum documento interno orientador das práticas de autoavaliação? o Os objetivos da ação avaliativa estão bem definidos? o Como são as decisões da escola fundamentadas pelos resultados da autoavaliação? o A estratégia de autoavaliação integra preocupações com a sustentabilidade da melhoria e com práticas continuadas de autoavaliação?
	B. Perfil e papel dos avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> o Quem são os atuais intervenientes nas práticas de autoavaliação? o Que critérios estão implícitos na seleção para o exercício destas funções? o De que modo o papel dos avaliadores acautela a complementaridade e continuidade das práticas de autoavaliação?

C. A Comunidade educativa	<p>o Como são identificados e diferenciados pela sua relevância os elementos da comunidade educativa da escola?</p> <p>o Como são identificadas as suas necessidades?</p> <p>o Em que medida a informação que necessitam é considerada nos referenciais da autoavaliação?</p> <p>o De que forma participam os diferentes elementos da comunidade educativa na autoavaliação?</p>
D. Objeto da avaliação	<p>o Que áreas são objeto da autoavaliação?</p> <p>o Que critérios são utilizados para a avaliação?</p> <p>o Em que medida o contexto e algumas particularidades da escola são considerados nos processos autoavaliativos?</p>
E. Mapa do dispositivo	<p>o Como são coordenadas e implementadas as práticas de autoavaliação?</p> <p>o Como se descreve a relação entre os avaliadores, enquanto tal, com os decisores de escola?</p> <p>o Quais as características da comunicação onde ocorrem as interações entre os vários elementos do dispositivo?</p>
F. Contexto de Desenvolvimento	<p>o Existem fatores exógenos que, de algum modo, têm influenciado o desenvolvimento das práticas e do dispositivo de autoavaliação?</p> <p>o Que condições assegura a escola para garantir o bom funcionamento das práticas de autoavaliação?</p> <p>o Em que medida é planeada?</p>
G. Gestão de recursos	<p>o Como são identificados os recursos necessários às práticas de avaliação e que resposta tem sido dada?</p> <p>o Qual a capacidade dos avaliadores selecionarem e utilizarem métodos adequados aos propósitos da autoavaliação?</p>
H. Ameaças e estratégias de superação	<p>o Que episódios e constrangimentos foram vividos e que colocaram em risco a continuidade das práticas de autoavaliação?</p> <p>o Como foram ultrapassados os episódios críticos e os constrangimentos?</p>

V.4 Modelo de análise – o Produzido

Na dimensão Produzido procurámos recolher informação sobre aspetos que incidem sobre os efeitos e a visibilidade das práticas de autoavaliação em curso e que marcaram a sua implementação, consolidação e evolução.

Num estudo sobre a sustentabilidade das práticas de autoavaliação de escola, os aspetos a explorar nesta dimensão justificam-se pelas seguintes razões:

- podemos pressupor que uma autoavaliação que existe dá *sinais* para o exterior da sua existência, sejam eles a publicação de resultados, as múltiplas discussões e interpretações sobre o processo e resultados ou mesmo o incómodo dos procedimentos que lhe estão associados. Pretendemos, assim, concentrar-nos sobre práticas reais de autoavaliação e secundarizar as intenções que, frequentemente, não chegam a sair do papel;

- a literatura aponta-nos a *institucionalização*, ou seja, o reconhecimento e assunção pelos decisores da escola da importância da autoavaliação, manifestada das mais diversas formas, como um passo decisivo para a integrar na vida da escola e assim contribuir para a sua durabilidade;

- a autoavaliação das escolas constitui, frequentemente, uma *inovação e uma mudança* na vida da escola: inovação porque não existia até então de uma forma explícita; mudança por tudo o que foi necessário alterar nas rotinas e cultura de uma comunidade escolar para responder a esta inovação. Por seu turno, as práticas autoavaliativas são elas também indutoras de inovação e mudança que se vão refletir na vida da escola;

- na autoavaliação de organizações está implícita a reflexão sobre resultados e, consequentemente, uma *aprendizagem organizacional* que antecede a resolução de problemas identificados, partindo de uma visão mais imediatista ou de médio e longo prazo, através da introdução de estratégias de melhoria. Importa, pois, conhecer até que ponto a autoavaliação está a ser utilizada em processos internos de aprendizagem;

- a *satisfação* com a autoavaliação da escola por parte dos diferentes elementos da comunidade escolar, vista em termos de expectativas face aos seus impactos ou face a algumas das suas características (participação, qualidade técnica, respeito pela diversidade de opiniões, etc.) pode contribuir para a sua durabilidade, ao invés de um ato avaliativo que se distancia das expectativas dos seus beneficiários e utilizadores;

- finalmente, vamos conhecer as perceções dos interlocutores sobre *ameaças* originadas pelos efeitos das práticas autoavaliativas, pois não foram certamente

inócuos para o *status quo* e são potencialmente geradores de conflitualidade interna, e as *estratégias de superação* adotadas por cada escola minimizar ou ultrapassar tais ameaças, assegurando assim a durabilidade da autoavaliação.

QUADRO 3 – MODELO DE ANÁLISE: PRODUZIDO

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> <i>O que resultou da autoavaliação da escola (em cada uma das três escolas estudadas)?</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Que evidências existem da institucionalização das práticas de autoavaliação?</i> <i>Como procura a escola assegurar a continuidade das práticas de autoavaliação?</i> 		
DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTO-AVALIAÇÃO	ASPECTOS A EXPLORAR	QUESTÕES-BASE (comuns às três escolas)
DIMENSÃO DE PRODUZIDO	A. Sinais	<p>o Que sinais da atividade autoavaliativa na escola são visíveis?</p> <p>o De que forma o reporte, em particular, se evidenciou como um sinal da atividade avaliativa?</p> <p>o Que decisões recaem sobre a autoavaliação?</p>
	B. Institucionalização do dispositivo de autoavaliação	<p>o Que sinais existem do reconhecimento da autoavaliação e da sua utilização para suporte à reflexão e à decisão pelas estruturas de gestão da escola?</p> <p>o Que recursos coloca a Direção da escola à disposição do processo de autoavaliação, designadamente para o desenvolvimento das práticas e para a disseminação de resultados e outros produtos?</p>
	C. Inovação e mudança	<p>o Em que medida as práticas autoavaliativas constituíram uma inovação?</p> <p>o Quais são os principais aspetos da evolução das práticas de autoavaliação e quais as causas que estão subjacentes a tal evolução?</p>

	D. Aprendizagem organizacional	o Em que medida a escola se debruça sobre as práticas e resultados de autoavaliação? o Como se refletem os resultados da autoavaliação nas rotinas e na atividade da escola, em geral?
	E. Satisfação	o Em que medida a autoavaliação corresponde às expetativas da comunidade escolar e, em particular, dos decisores locais?
	F. Ameaças e estratégias de superação	o Como decorre o processo de disseminação de resultados de autoavaliação e como é acautelada a sua utilização para propósitos diferentes dos inicialmente propostos, bem como o surgimento de interpretações abusivas? o Que episódios foram vividos e que colocaram em risco a própria continuidade das práticas de autoavaliação? o Que estratégias foram desenvolvidas para reforçar o dispositivo de autoavaliação e para assegurar a continuidade das suas práticas? o De que modo alguns resultados das autoavaliações colocaram em risco a sua continuidade? o Que estratégias foram desenvolvidas para ultrapassar tais riscos? o Que estratégias têm sido desenvolvidas para reforçar o dispositivo de autoavaliação e para assegurar a continuidade das práticas?

V.5 Modelo de análise - envolvimento da Direção no dispositivo de autoavaliação

Finalmente, a quarta dimensão resulta da exploração de um aspeto que não foi inicialmente previsto pelo modelo de análise. A necessidade de explorar a participação da Direção da escola na equipa de autoavaliação, mesmo que de uma forma indireta ou pouco visível, começou a ganhar relevância no decurso das entrevistas. A informação recolhida para este propósito resultou da aplicação ulterior de um questionário simples.

Foram considerados seis aspetos a explorar que abrangem desde o envolvimento direto ou indireto da Direção na equipa de autoavaliação das escolas, ao seu ciclo de atividade, disponibilização de recursos necessários ao desenvolvimento do trabalho autoavaliativo ou à natureza do acompanhamento que é feito às práticas de autoavaliação.

No quadro infra não estão explicitadas as “questões-base”, pois esta dimensão não foi trabalhada na entrevista. Ao invés, estão listados diversos itens abordados para os quais se obteve resposta através da análise do questionário aplicado e também da análise dos registos das entrevistas e de documentação analisada.

QUADRO 4 – PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO: NA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO E NA AUTOAVALIAÇÃO

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> <i>Como se manifesta o envolvimento da Direção na autoavaliação da escola?</i> <p><i>Que evidências existem do envolvimento da Direção na Equipa e nas práticas de autoavaliação?</i></p>		
DIMENSÕES DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTO-AVALIAÇÃO	ASPECTOS A EXPLORAR	ITENS ABORDADOS (comuns às três escolas)
PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO NA EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO	Membros efetivos	Presença de elementos da direção na Equipa de autoavaliação
	Nomeação de membros	A Direção designa elementos para a EAA
	Ciclos temporais coincidentes	Alinhamento dos ciclos de existência das EAA com os mandatos da Direção Alinhamento dos ciclos avaliativos com os mandatos da Direção
	Acompanhamento de trabalhos	A Direção tem interlocutor para a EAA A Direção, ou um dos seus elementos, acompanha o trabalho da EAA
	Definição de referenciais/metodologias/questões	A Direção define os referenciais/metodologias/outros aspetos das páticas avaliativas
	Alocação de Recursos	A Direção define os recursos alocados à EAA

VI. ASPETOS METODOLÓGICOS

Carey definiu ‘metodologia’ como um esquema de ideias que orientam o trabalho do investigador, pelo que compara este conceito a uma receita ou a uma matriz “Metodologia relaciona-se com os pressupostos teóricos e filosóficos ligados a um tema e às formas pelas quais qualquer tópico será investigado^{lxxi}” (Carey, 2011, p. 68). Por seu turno, o conceito ‘método’ diz respeito a técnicas e procedimentos utilizados para a recolha dos dados de investigação. Assim sendo, os métodos constituem a operacionalização da metodologia (Carey, 2011).

É importante que a investigação esteja sustentada em diversos métodos, de modo a permitir a triangulação da informação recolhida, contribuindo para a sua validação e para o aumento da sua credibilidade. Carey (2011) advogou o ‘pluralismo metodológico’ recorrendo a argumentos anteriormente apresentados por Feyerbend (1975)¹⁸

Feyerbend tem argumentado contra o uso de uma metodologia fixa em investigação. Tais abordagens planeadas são tidas como limitadas e restritivas, refletindo os maiores defeitos do positivismo - designadamente que são rigorosos e formatado dentro de uma matriz aparentemente exata e planeada.^{lxxii} (Feyerbend, 1975, p. 108).

Não excluimos o recurso a métodos complementares de investigação determinados em função da evolução da investigação, mas a entrevista e a análise documental constituíram os métodos base.

Neste capítulo enunciámos e justificámos tais opções, não apenas pela sua adequação ao estudo de caso, mas também pelo seu contributo para a triangulação da informação recolhida.

Num segundo ponto, abordámos o posicionamento do investigador, apoiando uma postura marcada pela discrição e transparência, de modo a não condicionar os resultados da investigação.

¹⁸ in Feyerbend, P. (1975) *Against Method*, London, Verso

VI.1 Os Métodos para recolha e validação da informação

A entrevista

Privilegiámos o recurso à entrevista, pois esta prima pela rapidez no acesso à informação de múltiplas fontes (informantes/interlocutores); é dinâmica, permitindo que o rumo do questionamento seja permanentemente direcionado pelo investigador para aquilo que interessa conhecer e alterado ou aprofundado em função de novas necessidades detetadas. Também abre espaço a fontes de informação adicionais, canalizando a investigação nessa direção.

O figurino das entrevistas é flexível, pois a sua estrutura e conteúdo adequam-se tanto à entrevista individual como a painéis, sempre que a eficiência o justifique ou quando se anteveja que a informação aí obtida possa ser mais completa e relevante do que aquela que é produzida através de entrevistas individuais.

A situação e a natureza da informação que se pretende recolher justificam a preferência pelas entrevistas semidiretivas, também designadas de clínica e estruturada.

o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 64).

A versatilidade das entrevistas semidiretivas é sublinhada por Carey (2011), pois não amarram o entrevistador a um guião rígido, permitindo-lhe combinar elementos planeados e espontâneos e acrescentar às questões previstas outras para aprofundar assuntos que o entrevistado trouxe à luz.

A entrevista semidiretiva apresenta algumas vantagens quando comparada com a entrevista livre. Ghiglione e Matalon (1992) explicam que no primeiro caso o investigador tem um quadro de referência ao qual o investigador recorre quando necessário. No segundo, o investigador não tem quadro de referência.

Os mesmos autores adiantam que numa entrevista não-diretiva não há “uma resposta ‘verdadeira’ ou uma correta compreensão” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 91). O investigador tem de estar consciente da multiplicidade de contributos que pode receber, com opiniões divergentes e que tem de respeitar, triangular e interpretar.

As entrevistas são condicionadas por uma multiplicidade de fatores. Ghiglione e Matalon (1992) efetuaram um levantamento e distinguiram os que podem estar associados à situação (o lugar onde se realiza a entrevista e o tempo que se dispõe) ao entrevistado (linguísticos, mnemónicos e motivacionais), ou mesmo associados ao entrevistador e explicam assim a sua influência nas entrevistas:

- Os fatores associados à situação prendem-se: com o lugar onde se realiza a entrevista que, na medida do possível, deverá ter em conta o objeto de estudo e ser um espaço familiar ao entrevistado; o tempo que se dispõe para a mesma; o inquiridor, que deve antecipar a imagem que o entrevistado tem de si; e a natureza da interação que se estabelece, diferente consoante se trate de uma entrevista individual ou em grupo.
- Os que estão associados ao entrevistado prendem-se: com o seu nível linguístico, que pode condicionar a compreensão de determinadas questões; o receio e a rejeição de se submeter ao questionamento; a pertinência do tema face às preocupações do entrevistado; com fatores mnemónicos, ou seja a capacidade do entrevistado em recordar informações relevantes para o tema; a motivação para responder à entrevista e à autoestima do entrevistado.
- Os fatores que estão associados ao entrevistador podem estar relacionados com aspetos tão diferentes como sejam a sua aparência física, as convicções morais e a competência técnica. Este último pode ser decisivo para “levar à superação dos inconvenientes ligados a características pessoais dificilmente transformáveis” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 77).

Os mesmos autores sublinham que a entrevista se apoia exclusivamente na linguagem – a do entrevistador e as dos inquiridos. Atendendo à natureza dos prováveis destinatários e a sua familiarização com o objeto de estudo, nesta investigação não se anteviu grandes discrepâncias a nível do domínio de códigos linguísticos.

Também Yin (2003) alertou para algumas fragilidades das entrevistas, designadamente as imprecisões das respostas, a pobreza do próprio questionamento e o facto de o entrevistado dar ao entrevistador sobretudo aquilo que ele quer ouvir.

Um outro fator a ter em conta durante a realização de uma entrevista é a noção de dicotomia do papel, isto é, “o conjunto de papéis desempenhados pelo indivíduo /.../ o papel que o indivíduo desempenha no momento da entrevista” (Ghiglione & Matalon,

1992, p. 78). Temos de estar atentos e compreender se o inquirido nos presta informação na qualidade de mero respondente, como elemento que defende e justifica ‘o estado das coisas’ ou se, ao invés, como opositor ao modelo de governação da escola utiliza esta oportunidade para a contestação. Também importa estar consciente do modo como o entrevistado olha para o seu interlocutor - investigador científico ou como um profissional da educação.

Todos estes fatores são reais e todos eles têm influência na quantidade de informação recolhida e podem causar o seu enviesamento ao nível do tratamento e da interpretação subsequente. Daí, a importância de estarmos atentos aos seus efeitos e de os procurarmos minimizar, assegurando que as entrevistas:

- decorressem num ambiente familiar aos entrevistados, como seja o local de trabalho;
- permitissem a adaptação das questões base do quadro conceptual ao código linguístico do interlocutor, quando necessário;
- fossem realizadas a elementos conhecedores das práticas de autoavaliação na escola e dos seus efeitos;
- se desenvolvessem nos termos e para as finalidades previstas no protocolo acordado com cada uma das escolas, do qual falaremos no Capítulo VII.

A análise de fontes documentais

Yin (2003) indicou os pontos fortes sobre a análise de documentos, os quais vêm colmatar algumas das lacunas das entrevistas: podem ser consultados repetidamente, não foram provocados pelo estudo de caso que se desenvolve, referem-se a nomes e detalhes de um acontecimento com precisão e dão uma grande cobertura às várias dimensões dos acontecimentos – tempo, locais, espaços.

Considerando o modelo de análise construído, a análise documental poderá revelar-se uma importante fonte de informações sobre os primórdios de tais práticas. Em certa medida, compensará a impossibilidade de entrevistar alguns elementos importantes, bem como algumas dificuldades de recordar tudo o que se passou.

Também para a dimensão ‘Produzido’, a análise documental revelou-se de somais importância, pois foi assim que encontrámos muitos dos sinais das práticas de

autoavaliação e da sua institucionalização. Os registos documentais revelaram-se ainda importantes para a obtenção de esclarecimentos adicionais, durante e após as entrevistas, para a triangulação e completamento da informação aí recolhida.

Carey (2011) referiu que a inclusão e análise de um documento textual como fonte de informação deve ser precedida e acompanhada de algumas cautelas, como sejam o conhecimento de

- pressupostos e ideias apresentadas;
- inconsistências e paradoxos no debate das ideias defendidas;
- possíveis enviesamentos;
- interesses pessoais e sua influência nos resultados;
- circunstâncias em que o documento foi produzido;
- quem produziu o documento e para quem;
- evidências encontradas e a sua suficiência;
- convicção dos argumentos apresentados.

Adianta o mesmo autor que é necessário estar atento ao contraste entre o que se apresenta como descobertas e conclusões e o que são marcas da experiência e opiniões pessoais.

Procurámos também identificar e analisar evidências de natureza diversa, designadas como vestígios por Ghiglione e Matalon

o estudo de vestígios pode ser considerado como uma forma de observação diferida, que por necessidade não interpreta diretamente o fenómeno que interessa, mas apenas algumas das suas consequências. Podem-se agrupar nesta categoria tanto a análise de documentos, de estatísticas oficiais, como a análise de verdadeiros vestígios materiais (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 8).

O recurso a questionários

Como foi anteriormente referido, o modelo de análise desenhado teria de ser suficientemente flexível para permitir ajustamentos pontuais. Decorrente das entrevistas e dos primeiros esboços das narrativas em construção, concluímos que seria muito

relevante para o estudo do dispositivo e da sustentabilidade das práticas de autoavaliação conhecer o relacionamento do órgão de gestão com as estruturas responsáveis pela avaliação, ao mesmo tempo que se desenhavam cronologias de ambas. Tal necessidade foi detetada no momento em que se finalizavam as categorizações e registo das entrevistas e quando se ensaiavam as primeiras narrativas.

Montar um novo processo de entrevistas com o objetivo de recolher informações fatuais muito precisas obrigaria à interrupção no trabalho que estava em já em curso, acrescido da morosidade da constituição de um painel adequado de informantes e da conciliação de agendas, bem como o transtorno que tal causaria aos mesmos. Por outro lado, a informação que se queria recolher para ulteriormente explorar e interpretar, dizia respeito a factos datados passíveis de serem recolhidos pela Direção de cada escola junto dos informantes adequados, que a própria saberia identificar ou através do seu acervo documental.

Como referiram Ghiglione e Matalon “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exatidão o que procuramos” (1992, p. 105). E foi assim que a Direção de cada escola foi questionada alguns meses após a realização das entrevistas sobre a cronologia do seu órgão de gestão e administração e sobre a cronologia das equipas de autoavaliação.

A observação

Dada a natureza do objeto de estudo – a sustentabilidade da autoavaliação das escolas – e dos métodos de investigação predominantes adotados, apenas em situações esporádicas foram anotados pequenos episódios aquando da visita às escolas, geralmente associados às entrevistas. Tais notas não foram objeto de tratamento em separado e foram geralmente utilizadas para complementar ou facilitar a interpretação dos registos de entrevistas ou dos excertos dos documentos analisados.

Por seu turno, a observação direta teria um papel mais relevante na eventualidade de uma coincidência entre a visita às escolas e o desenvolvimento de uma prática de autoavaliação institucional, o que nunca se verificou. Contudo, há pequenos sinais observados que foram dignos de registo, como por exemplo a afixação em locais públicos da escola de produtos da autoavaliação em duas escolas, ou a constante presença de elementos ligados à Direção da escola em todos os painéis, numa escola.

A observação indireta foi privilegiada e potencializada através das entrevistas aos diversos interlocutores, ou seja, procurámos recolher testemunhos de quem esteve presente na construção e desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, cientes que a descrição dos factos que nos é dada por cada um resulta de uma visão subjetiva dos mesmos. Por outro lado, a informação recolhida está, também, condicionada pelo questionamento do investigador e pelos próprios instrumentos de recolha. Disseram a este respeito Quivy e Van Campenhoudt

No caso da observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção de informação. Esta não é recolhida diretamente /.../ Na realidade, há aqui dois intermediários entre a informação procurada e a informação obtida: o sujeito a quem o investigador pede que responda e o instrumento constituído pelas perguntas a pôr. (Quivy e Van Campenhoudt, 1992, p. 166)

Através da observação indireta foi possível recolher uma multiplicidade de testemunhos sobre o objeto de estudo e, a partir daí, construir o seu perfil. Recolhemos informações sobre o objeto de investigação a partir de uma diversidade de lentes, isto é, de pontos de vista de interlocutores com atuações diferentes no desenvolvimento e utilização dos produtos da autoavaliação. Esta técnica tem paralelo na fotografia, onde se designa de *bracketing*. Através do “*bracketing* o investigador prepara o fenómeno para ser cuidadosamente inspecionado, revelando, definindo e analisando os seus elementos nas estruturas fundamentais.”^{lxxiii} (Denzin, 2002, p. 355).

Em suma, procurámos olhar para o fenómeno através de diversas lentes e, a partir daí, construir uma narrativa que nos permitisse compreender e interpretar o fenómeno da autoavaliação nas escolas. A observação indireta verbalizada por uma multiplicidade de interlocutores constituiu mais um método para a triangulação da informação.

Na corrente investigação, o método de observação direta não ocupou um lugar central, mas sim complementar. No que diz respeito à recolha de informação a primazia foi dada à realização de entrevistas - cujos registos permitiram observar indiretamente a génese e desenvolvimento do objeto de estudo - e da análise de documentos, atendendo à importância que o histórico tem na compreensão do fenómeno de durabilidade e nas práticas de sustentabilidade subjacentes. Através dos métodos atrás referidos, foi possível reconstituir o histórico da autoavaliação em cada uma das escolas.

A validação da informação

Citando Salkind, Carey escreveu “ [nos estudos de caso] Validade refere-se aos resultados ou constatações e, em particular, à medida em como são autênticos, genuínos e importantes”.^{lxxiv} (2011, p. 43)

E adianta que na validação é fundamental questionar quais os pontos fortes das constatações e quais as conclusões.

A garantia da validade da informação que recolhemos visa confirmar a consistência dos dados e deve ser vista em função da opção por uma aproximação ao estudo de caso e dos métodos a que recorreremos.

Maxwell alertou para o significado deste conceito

o conceito de validade aqui apresentado não depende da existência de alguma verdade ou realidade absoluta para comparar um relato, mas apenas no facto de que existem formas de avaliar o relato que não dependem apenas das suas características.^{lxxv} (Maxwell, 002, p. 42)

Por seu turno, Brinberg e McGrath associaram a ‘validade’ a valores, distanciando-a do entendimento dominante que a associa a um produto meramente técnico

Validade não é uma mercadoria que possa ser comprada com técnicas. Pelo contrário, a validade é como integridade, caráter e qualidade, para ser avaliada em relação aos fins e às circunstâncias.^{lxxvi} (Brinberg & McGrath, 1985, cit. in Maxwell, 2002, p. 39)

Tendo em conta as estratégias de validação que utilizámos e a participação ativa dos nossos interlocutores no processo de validação, referida no Capítulo IX, estaremos mais próximos daquilo que Wells e outros autores designam por validade interpretativa, ou seja

uma preocupação sobre que objetos, acontecimentos e comportamentos significam para as pessoas envolvidas neles e com eles / ... /, portanto, resultados da inferência dos investigadores a partir das palavras e ações dos participantes nas situações estudadas.^{lxxvii} (Wells et al., 2002, p. 344)

Uma característica atribuída à validade interpretativa, é a de “compreender os fenómenos não em função da perspectiva e categorias do investigador, mas sim dos participantes nas situações estudadas”^{lxxviii} (Maxwell, 2002, p. 48), o que obriga ao seu envolvimento ativo neste processo.

Todavia, Wells (2002) não deixa de alertar para os riscos de enviesamento deste género de validação, sempre que os respondentes distorcem ou ocultam os seus pontos de vista.

É inegável o relevo dado ao depoimento oral como fonte privilegiada de informação nos estudos de caso. Daí a especial atenção que é dada a um conjunto de procedimentos que contribuem para a sua validade interna, pois esta vai depender da triangulação com outros depoimentos orais e com outras fontes de informação, como sejam os registos documentais e a observação.

A aferição da fidedignidade dos estudos de caso passa pela sua validade interna. Yin (2003) indica três táticas que contribuem para assegurar a sua validade interna e do conjunto da investigação: a utilização de múltiplas fontes, a criação de uma cadeia de evidências e a revisão da versão provisória do estudo de caso pelos interlocutores.

VI.2 Breve nota sobre o posicionamento do investigador

O investigador é determinante para o desenho da investigação e para a construção do respetivo modelo de análise. É ele quem seleciona os referenciais teóricos, valorizando-os com o seu ponto de vista, o qual, inevitavelmente, reflete vivências anteriores. Segundo Yin, é inegável que os campos de investigação a explorar sejam de algum modo influenciados por vivências profissionais anteriores do investigador, quando “dirige a atenção para algo que devia ser examinado no âmbito do estudo^{lxxix}” (2003, p. 21). Tal pode constituir uma mais-valia para a investigação, mas também potencia o efeito de ruído que se interpõe entre o objeto da investigação e os destinatários, condicionando e reconfigurando a imagem do objeto de estudo que lhes é apresentada.

Stufflebeam (2007) enumerou um conjunto de desafios que se colocam ao investigador logo a nível da conceptualização do modelo de análise:

1. Limitar o caso e conceptualizar o objeto de estudo;
2. Selecionar os fenómenos, temas ou assuntos - ou seja, as questões de investigação para enfatizar;
3. Encontrar os dados para aprofundar os assuntos;
4. Triangular observações chave com as bases para as interpretações a seguir.

Todavia, por muito cauteloso e discreto que seja a investigador, deve ser tido em conta que a sua simples presença constitui um elemento perturbador e um ruído. Pode ser amenizado, mas não pode ser totalmente eliminado. Por esse motivo, importa estar consciente deste efeito para que se possa lidar com ele e desenvolver técnicas que o minimizem.

Nunca será possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar – o “meio ambiente natural” – e o que de facto estuda – “um meio ambiente com a presença do investigador”. Pode, contudo, compreender o efeito que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto (Bogdan & Biklen, 1994, p. 69).

Neste estudo pretendemos que a postura do investigador seja a do observador não interveniente que procura compreender os fenómenos de durabilidade da autoavaliação, registando evidências e interpretando o seu sentido, partindo de uma proposta de modelo de análise que se reconstrói em permanência.

O investigador é também um negociador. Clandinin e Connelly constataam que “Quando os investigadores vão para o terreno, vão experienciar alterações e mudanças, negociando permanentemente, reavaliando permanentemente, e mantendo a flexibilidade e abertura para um panorama em mudança”^{lxxx} (2000, p. 71). Esta postura de negociação e flexibilidade para adaptação às variações ao contexto é outro requisito para quem conduz uma investigação.

Nesta investigação específica, surgem ainda o obstáculo e o desafio adicional da imagem que os interlocutores têm do investigador, dada as suas múltiplas funções – inspetor (pela sua profissão), avaliador (pelo trabalho que desenvolve no âmbito da sua atividade profissional), investigador – sendo que a perceção predominante que os entrevistados têm da carga semântica de cada um dos papéis orienta e condiciona a(s) resposta(s), em termos de conteúdo e de código linguístico. Ao investigador coube garantir que é este o papel que assumiu na investigação, tornando o processo transparente e assegurando a sintonia da informação que recolheu e analisou com a perceção que os inquiridos têm dos factos.

Síntese justificativa das opções metodológicas

No que diz respeito aos métodos, sublinhamos

- A importância do pluralismo metodológico e da triangulação, pois permite beneficiar da mais-valia de cada método e consolida a informação recolhida, criando uma base mais rica e consistente para o passo seguinte da análise da informação;
- A entrevista semidiretiva como o método privilegiado para explorar os diversos aspetos do objeto de estudo;
- Que a entrevista requer um conjunto de cautelas e o conhecimento de fatores que podem influenciar a recolha da informação, para minimizar o seu enviesamento;
- Que a análise de documentos e de vestígios vem, por um lado, complementar e consolidar a informação recolhida nas entrevistas e, por outro, abrir novas pistas a explorar pelas próprias entrevistas;
- O recurso a questionários como método para completar ou aprofundar aspetos a explorar decorrentes das entrevistas e da análise documental;
- Que os registos da observação direta podem ajudar a enriquecer e a enquadrar informações recolhidas através de outros métodos como sejam a entrevista e a análise documental;
- Que a observação indireta está implícita no método da entrevista, pois o entrevistador recolhe dados a partir do que lhe é contado por quem de facto observou as situações;
- Que o *bracketing* enriquece a informação recolhida, a partir de perceções individuais distintas, podendo lançar pistas para diferentes compreensões dos fenómenos.

Ainda com o objetivo de dar uma maior consistência metodológica à investigação

- Procurámos que o objeto de investigação fosse delimitado em função das questões de investigação e da análise subsequente da literatura, que nos apontou os aspetos mais relevantes a explorar;

- Seleccionámos escolas entre aquelas cujos perfis indiciavam relevância para o objetivo do estudo, com características comuns e traços distintivos e onde fosse exequível obter respostas para as questões de investigação;
- Alinhámos as questões de investigação em função das três dimensões da construção e desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação: Antecedentes (induzido) e primórdios – Construído – Produzido – às quais acresceu a participação da Direção na equipa e práticas de autoavaliação, para mais facilmente identificar práticas sustentáveis que tenham contribuído para a sua durabilidade;
- Recolhemos evidências que nos permitissem aprofundar o conhecimento dos aspetos explorados inicialmente e considerámos a informação recolhida para gizar novos aspetos.

VII. INSTRUMENTOS DE TRABALHO

Este capítulo apresenta os instrumentos de trabalho criados com o propósito de apoiar a recolha, validação, análise e síntese da informação do trabalho de campo.

A aplicação dos instrumentos para recolha e tratamento de dados respeita princípios de transparência, confiança e confidencialidade, ou seja, princípios éticos que constam nos protocolos de investigação acordados com as escolas. Tal protocolo encarna o espírito da metodologia, na definição de Carey (2011), explicitado no capítulo anterior, bem como aspetos gerais do figurino da investigação e métodos utilizados. Foi com base no protocolo que as escolas concordaram em participar na investigação. Foi preparado um texto base para o protocolo para ser assinado pelo investigador (doutorando) e por cada escola, instrumentos de planeamento e organização, de registo e tratamento, e de síntese.

- Protocolo - explicitou o objetivo e o objeto da investigação, especifica métodos para a recolha de dados nas escolas e a sua validação e utilização para efeitos da investigação e seu uso ulterior. Para além da natureza técnica do protocolo, sublinha-se a transversalidade do seu teor ético patente nos diversos momentos da investigação.
- Instrumentos de planeamento e organização – teve como objetivo a preparação das atividades de recolha de informações junto dos interlocutores e, ao mesmo tempo, fazer um balanço da recolha de informações:
 - Ficha de caracterização da escola;
 - Rosto do *dossier* para registos de campo;
 - Ficha para preparação da recolha de informação;
 - Registos de entrevista para validação.
- Registos e tratamentos - estes instrumentos destinaram-se ao registo e validação da informação recolhida junto das diversas fontes. Após a sua validação foi efetuado um primeiro tratamento da informação, onde se avaliou a sua relevância:
 - Tratamento e análise de registos: entrevistas;
 - Tratamento e análise de excertos de documentos.

- Episódios críticos
 - Matriz para relato de episódios críticos e sua superação.

Estrutura e conteúdo de protocolo estabelecido com as escolas

- A estrutura do protocolo enviado a cada escola e o texto consistiram no seguinte:

“Doutorando: (Nome).
- Instituição a visitar: Agrupamento de escolas / Escola XXXX.
- Objetivo: Desenvolvimento de um estudo de caso no âmbito de uma investigação do programa de Doutoramento em Educação, Especialidade - Avaliação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Tema: A sustentabilidade das práticas da autoavaliação das escolas.
- Objeto do protocolo:
 - aspetos gerais da investigação na escola;
 - entrevistas com elementos da comunidade escolar;
 - consulta de documentos relacionados com o processo e produtos da autoavaliação;
 - recolha e validação da informação;
 - tratamento e divulgação da informação.
- Aspetos gerais da investigação na escola:
 - período para a recolha de dados:
 - pontualmente ao longo de um ano escolar
 - durante as visitas às escolas, em função da evolução da investigação e da disponibilidade dos interlocutores,
 - através de videoconferência¹⁹.
 - interlocutores:

¹⁹ Esta forma de comunicação acabou por nunca ser utilizada, apesar de estar prevista no protocolo

- indivíduos ou painéis com elementos da comunidade escolar – diretor e/ou adjunto, pessoal docente e não docente, discentes e outros –
- detentores de informação relevante.
- organização:
 - a escola indica uma pessoa de contacto, que facilite a comunicação entre o doutorando e os múltiplos interlocutores.
- agendamento das visitas às escolas:
 - têm em conta a disponibilidade indicada pelos interlocutores a entrevistar e a possibilidade de aceder a recursos documentais,
 - excetuando na primeira deslocação à escola, algumas das entrevistas podem realizar-se através de videoconferência, respeitando o agendamento a disponibilidade do interlocutor.
- Entrevistas com elementos da comunidade escolar:
 - os potenciais interlocutores são identificados
 - com base nas funções que desempenharam no processo de autoavaliação da escola,
 - com base em informações recolhidas no desenvolvimento do estudo e que tenham indiciado algum tipo de relacionamento relevante entre o elemento da comunidade escolar e o objeto de estudo.
 - concretizam-se
 - mediante a disponibilidade manifestada pelos interlocutores,
 - sem prejuízo da sua atividade na escola.
 - realizam-se presencialmente, mas em situações acordadas e quando os recursos assegurassem uma boa comunicação, pode realizar-se através de videoconferência;
 - os aspetos explorados são do conhecimento prévio dos interlocutores, para que estes estejam devidamente preparados e mesmo documentados.
- Consulta de documentos:

- o doutorando solicita registos escritos associados às práticas de autoavaliação passadas ou presentes que indiciem conter informação relevante;
- o acesso a documentos, que não os disponibilizados publicamente, carece de autorização prévia da Direção da escola.
- Recolha e validação da informação:
 - nas entrevistas a recolha de informação é efetuada através de apontamentos;
 - para cada entrevista foi preparado um documento específico, para a organização dos registos com a informação que o doutorando considera relevante,
 - a informação organizada, é remetida ao entrevistado, que pode validar o conteúdo da informação , corrigi-la e completá-la.
 - dos documentos consultados
 - são registadas as informações que se consideraram relevantes em documento específico, que é organizada em moldes idênticos ao da informação recolhida nas entrevistas;
 - a informação extraída da consulta de documentos é cruzada com aquela que foi recolhida nas entrevistas para melhor contextualizar ou validar a informação;
 - quando o doutorando considere facilitador do desenvolvimento da investigação e eficiente em termos de utilização do tempo, solicitará autorização para obter cópia de documentos à Direção da escola, suportando os custos que tal possa acarretar e respeitando os princípios de confidencialidade.
- Tratamento e divulgação da informação
 - o doutorando é responsável pelo tratamento da informação validada, que tenha em vista os objetivos da investigação;
 - após o tratamento, a informação recolhida pode ser divulgada em contextos académicos, relacionados com a investigação, desde que garantida a sua confidencialidade;

- confidencialidade
 - o nome da escola não será divulgado, sendo substituído por uma designação codificada;
 - não são feitas referências a nomes reais dos entrevistados ou que constem nos documentos;
 - do mesmo modo, no caso dos documentos anexos à dissertação, são omitidas as referências nominais e símbolos que permitam o reconhecimento da escola ou de pessoas.
- salvaguarda de conflito de interesses
 - o doutorando nunca exerceu nenhuma atividade inspetiva junto da escola em estudo, e não utilizará a informação recolhida na escola para a sua atividade profissional, nem utilizará informações da Inspeção-Geral da Educação sobre a escola que não sejam do domínio público.

Dossier de escola - Base informática para recolha de informações

- Propósito: cada *dossier* de escola diz respeito exclusivamente a uma escola (eventualmente integrada num agrupamento) e aglutina o essencial da preparação do desenvolvimento do trabalho de campo, os registos do trabalho efetivamente concretizado e os registos com a informação recolhida nas entrevistas, após a respetiva validação, bem como excertos dos documentos analisados. Tal base existe apenas em suporte eletrónico.
- Momento da organização: antes e após o desenvolvimento do trabalho de campo, à medida que cada registo que integra o dossier estiver consolidado. O *dossier* só ficou concluído após todo o processo de recolha de dados e a respetiva validação.
- Fontes de informação: as que foram utilizadas no preenchimento das diversas fichas que compõem o *dossier*.

A. Instrumentos de planeamento e organização da informação recolhida

1. Ficha de caracterização da escola para seleção

- Propósito: organizar um conjunto de informações de caracterização de cada escola selecionada. Trata-se de uma apresentação da escola onde o ‘caso’ aconteceu.
- Momento do preenchimento: foram preenchidas antes do início do trabalho de campo, utilizando a informação dos relatórios da avaliação externa de escola, que a sinalizou como ‘caso’ da investigação e após a atualização e validação de informações fatuais pela sua Direção.
- Fontes para recolha de informação: a informação foi extraída maioritariamente dos relatórios de avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação, também utilizada para a sinalização de escolas com um trajeto de autoavaliação relevante para o caso. Antes do início do trabalho de campo foi solicitado a cada escola a confirmação da informação constante no se registo-síntese e atualização dos dados referentes ao ano letivo 2011-2012. Os registos-síntese devolvidos pela escola foram considerados como fonte de informação válida. (*Anexo I*)

2. Rosto de *dossier* para registos de campo

- Propósito: fornecer um conjunto de dados numéricos sobre cada atividade de campo;
- Momento do preenchimento: imediatamente após a realização do trabalho de campo e, ulteriormente, após validação pelos interlocutores dos registos das entrevistas.
- Fontes de informação: o próprio doutorando, a partir dos elementos que dispõe de cada visita à escola para recolha e registo de dados. (*Anexo II*)

3. Ficha para preparação da visita à escola

- Propósito: organizar uma visita eficiente à escola, evitando desperdícios de tempo. Permitiu ainda ajudar a organizar as entrevistas e alertar o investigador (doutorando) para alguma falha de comunicação com os seus interlocutores de escola que pudesse perturbar a eficiência da visita. Destinou-se, igualmente, a

informar a Direção da escola e os interlocutores sobre aspetos da organização da visita.

- Registo do trabalho efetivamente realizado: permitiu comparar com a visita preparada e apoia a reflexão sobre as diferenças entre o previsto e o executado, de forma a melhorar a preparação de uma próxima visita. Também permitiu o registo de reflexões sobre cada um dos momentos da visita efetivamente realizada.
- Momento do Preenchimento: algumas semanas antes da visita, depois de consultada a pessoa de contacto e após a concretização da visita à escola.
- Fontes de informação: pessoa de contacto /Direção da escola, interlocutores.

(Anexo III)

B. Instrumentos para registos e tratamento da informação

1. Ficha da visita concretizada

- Propósito: registar as entrevistas realizadas e os documentos analisados. Esta ficha utilizou como base a correspondente Ficha de Preparação da Visita à Escola. As entrevistas planeadas corresponderam na íntegra e os documentos analisados superaram sempre os que estavam planeados.
- Registo do trabalho efetivamente realizado: permitiu comparar com a visita planeada e foi utilizada para codificar os documentos recolhidos. Ocasionalmente, foram feitas anotações sobre aspetos específicos das entrevistas.
- Momento do Preenchimento: Durante e após a concretização da visita à escola. As colunas «Função» e «Propósito» nunca foram preenchidas, pois esses dados já contavam de outros registos.
- Fontes de informação: o investigador, os interlocutores dos painéis e a Direção, para as fontes documentais. *(Anexo IV)*

1. Registos de entrevistas para validação

- Propósito: submeter para validação dos inquiridos os registos das entrevistas, convertida em registos escritos; permitir que os interlocutores pudessem validar, corrigir ou completar os registos com informação que ainda não consta das notas.
- Momento do preenchimento: é realizado após a conclusão da visita à escola onde decorreu a entrevista, a partir das notas de campo.
- Tratamento da informação: organização das notas de campo em registos que correspondem a unidades semânticas (abordagem exclusiva de um assunto) produzidas por um único interlocutor (informante). Quando num painel diferentes interlocutores se pronunciaram sobre um mesmo assunto, ainda que com opiniões idênticas, produziram-se diferentes registos. (*Anexo V*)

2. Tratamento e análise de registos de entrevista validados

- Propósito: categorizar os registos validados em função dos aspetos a explorar e respetivas dimensões do modelo de análise. Ao mesmo tempo, identificar outros aspetos merecedores de aprofundamento, assinalando tais situações no espaço ‘Observações’; proceder à triangulação dos registos efetuados nas diferentes entrevistas entre si e com os documentos analisados para tornar mais consistente a sua análise.
- Momento do preenchimento: após a validação das notas extraídas durante as entrevistas pelos interlocutores.
- Fontes de informação: fichas de registos validados. (*Anexo VI*)

3. Tratamento e análise de registos documentais

- Propósito: indicar ou extrair evidências em documentos informativas para os ‘aspetos a explorar’ da investigação, e que de algum modo contribuíssem para responder às respetivas questões base; encontrar informações passíveis de serem trianguladas com aquelas recolhidas nas entrevistas; identificar outros aspetos a explorar a partir dos registos.
- Momento do preenchimento: durante e após a análise de documentos.

- Fontes de informação: notas extraídas de documentos e reflexões sobre as mesmas.
- Validação dos registos: os registos extraídos dos documentos não foram submetidos à validação do seu teor pelos seus autores, pois são documentos reais e já anteriormente submetidos a alguma forma de escrutínio público.
- Categorização dos registos extraídos dos documentos: foram mantidas as mesmas categorias do tratamento e análise dos registos das entrevistas, para mais facilmente permitir a sua triangulação com estes.
- Comentários: o espaço destinado a comentários corresponde àquele que foi destinado às ‘Observações’ no tratamento das entrevistas. Para além de algumas notas pessoais, na coluna dedicada aos comentários o investigador procurou também estabelecer relações com a informação recolhida nas entrevistas. (*Anexo VII*)

4. Matriz para relatos de episódios críticos e sua superação

- Propósito: recolher, de um modo estruturado, informações sobre constrangimentos e ameaças ao desenvolvimento da autoavaliação na escola e sobre o modo como foram superados, assegurando a continuação da autoavaliação de escola; refletir sobre a informação recolhida para compreender como se assegurou a continuidade da autoavaliação.
- Momento do preenchimento: durante o trabalho de campo nas escolas.
- Fontes de informação: interlocutores (informantes) responsáveis pelas narrativas. (*Anexo VIII*)

PARTE 3 - DO TRABALHO DE CAMPO ÀS SÍNTESES FINAIS

A Parte 3 cobre, por assim dizer, todo o trabalho prático desenvolvido nesta investigação – depois de contextualizado o problema e de efetuada a análise da literatura, depois de construído um modelo de análise que nos permitisse recolher a informação necessária (matéria-prima) para a obtenção de respostas às questões de investigação, chegou a hora de desenvolver o trabalho de campo para recolher dados, processo que será explicado no capítulo que se segue. Seguidamente explicamos como foi feito o tratamento, análise e organização em categorias da informação recolhida através das entrevistas e da análise documental, após a sua validação (no caso das entrevistas) pelos interlocutores de escola.

A construção de narrativas foi uma fase nuclear desta investigação, mas desafiante, pois tratou-se de compor uma narrativa alinhada com o modelo de análise para cada uma das escolas estudadas, , a partir de uma multiplicidade de depoimentos e de documentos analisados. No fundo, tratou-se de um exercício de fusão de uma multiplicidade de excertos de narrativas, utilizando o modelo de análise construído na Parte 2 como molde.

Se com as narrativas produzimos descrições, faltava então refletir sobre tais produções para que daí pudéssemos extrair um sentido em função do nosso objeto de estudo – a sustentabilidade da autoavaliação das escolas. E é assim que surgem as sínteses interpretativas onde apresentamos as nossas respostas às questões de partida, fundamentadas nesta investigação.

A sustentabilidade da autoavaliação é um campo muito vasto de investigação, pois as suas fronteiras com a investigação noutras matérias da autoavaliação de escola não são nítidas, tanto mais que se cruzam com outras matérias como sejam a eficácia, autonomia e sustentabilidade. Daí utilizarmos as sínteses para estabelecer um elo com outras matérias a explorar dentro do tema da autoavaliação de escolas.

O esquema da Figura 2 faz um ponto de situação esquemático do trabalho de investigação e do desenvolvimento do texto da tese, já incluindo o processo de recolha e tratamento da informação e as reflexões finais desta investigação.

FIGURA 2 - Esquema da investigação e do desenvolvimento da tese



VIII. DO TRABALHO DE CAMPO À VALIDAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Este capítulo debruça-se sobre o modo como foi organizado o trabalho de campo, a partir de uma mesma matriz que abrange um espaço temporal que vai desde os contactos preliminares com as escolas, até ao momento em que a planificação de cada visita adquiriu uma especificidade própria. O capítulo explicitará, ainda, como foi efetuada a recolha da informação e que métodos foram utilizados.

Após a recolha da informação necessária à investigação através dos métodos e instrumentos já mencionados, seguiu-se o trabalho moroso da categorização dos registos em função do modelo de análise construído, mas numa relação dialética onde da informação recolhida surgiu, por vezes, a necessidade de flexibilizar alguns aspetos a explorar.

Neste capítulo explicaremos também o modo como foi validada a informação recolhida nas entrevistas, pelos próprios informantes. Também abordaremos e explicaremos como foram efetuados os registos decorrentes da análise documental.

A análise da informação validade será efetuada em função das categorias (aspetos a explorar) do próprio modelo de análise. Finalmente, explicaremos o processo de análise da informação recolhida.

VIII.1 Sobre o trabalho de campo e a recolha de informação

Procedimentos para o início e desenvolvimento do trabalho de campo

Para o início do trabalho de campo, foram efetuados os seguintes procedimentos junto das escolas:

- As Direções das escolas foram contactadas por telefone pelo doutorando para solicitar a sua colaboração num trabalho de investigação que se destinava a conhecer o seu trabalho de autoavaliação.
- Seguiu-se o correio eletrónico com informação mais detalhada. Este contacto destinou-se a informar a escola sobre o objeto do estudo, aspetos gerais da investigação na escola, e sobre o tratamento e divulgação da informação

recolhida, antecipando pontos que constam na proposta de protocolo. Solicitou-se à escola para se pronunciar sobre o teor do *email*, podendo propor alterações nos procedimentos, bem como a confirmação da sua disponibilidade em participar no estudo.

- Após o contacto telefónico inicial e na sequência da concordância da escola o pedido foi formalizado por escrito e enviado com o texto do protocolo por correio tradicional. No protocolo constavam informações sobre o objetivo da investigação; a metodologia a utilizar, o pedido de colaboração da escola na identificação das fontes de informação e de permissão para aceder às mesmas. Neste contacto, importou esclarecer os propósitos desta investigação académica, separando-a da atividade profissional do investigador, assegurando-se a não utilização da informação para propósitos que não os exclusivamente académicos. (*ver ponto VII.1*)
- As visitas às escolas foram antecedidas por uma consulta prévia por *email* sobre os melhores interlocutores para cada aspeto a explorar das dimensões ‘Antecedentes e primórdios da autoavaliação’ e ‘Construído’, bem como a indicação das suas disponibilidades para os dias em que esta fase do trabalho de campo iria decorrer. Este correio eletrónico foi acompanhado das fichas ‘Possíveis entrevistados e sua disponibilidade para as entrevistas’ e ‘Sugestões de interlocutores’, que integram o «Primeiro conjunto de contactos». Os interlocutores foram identificados e os painéis constituídos com a colaboração da escola, tendo em conta o questionamento organizado em torno destas duas dimensões do modelo de análise. Ou seja: o painel de ‘Antecedentes’ reuniu um conjunto de informantes detentores de um conhecimento significativo sobre o contexto e os primórdios do desenvolvimento da autoavaliação na escola, bem como os seus produtos (resultados, efeitos, impactos); por seu turno, o painel de Construído reuniu um conjunto de informantes detentores de um forte conhecimento da autoavaliação em curso e dos seus produtos. O painel da Direção foi questionado tanto sobre os primórdios como sobre os desenvolvimentos mais atuais e os seus impactos, tendo ulteriormente sido questionada sobre a participação da Direção nas equipas e práticas de autoavaliação. A dimensão Produzido foi transversal a todos os painéis, bem como aspetos relativos à participação da Direção nas práticas de autoavaliação.

Essa recolha prévia de informações e linhas orientadoras do estudo, integram o que podemos designar por ‘Primeiro conjunto de contactos’ (*Anexo IX*)

- Após este processo de contextualização e validação da agenda da visita, iniciaram-se as visitas com a realização das entrevistas e consulta, seleção e recolha, de fontes documentais.

As respostas das escolas permitiram a elaboração de um plano ou agenda provisória, que foram comunicados com antecedência aos interlocutores sinalizados, de modo a permitir as necessárias conciliações horárias com a sua atividade profissional e a utilização mais eficiente do tempo da visita. Nesse plano constavam os interlocutores selecionados, bem como a indicação de outras fontes de informação que, à partida, poderiam ser solicitadas; a agenda provisória da visita; uma espécie de guião com as questões-base. O plano incluiu um espaço para registo de alterações e reflexões, antevendo possíveis alterações no rumo da investigação inicialmente traçada, como se veio a verificar em duas das três escolas.

Preparação e organização da recolha da informação

Neste ponto explicamos como procurámos assegurar a fidedignidade desta investigação apoiando-nos na diversificação das fontes de informação, métodos para recolha de dados e procedimentos de consolidação dos dados, a saber:

- Entrevistas com uma diversidade de elementos chave na construção e desenvolvimento do dispositivo de avaliação (ex.: coordenadores do processo, elementos indicados pela própria escola como dinamizadores, equipas de autoavaliação, órgãos de gestão); beneficiários e outros elementos interessados, de algum modo afetados no momento da construção do dispositivo e outros elementos da comunidade educativa, sinalizados pela Direção da escola como tendo informação relevante.
- Privilegiámos o método de entrevista e houve uma preocupação em criar contextos amigos para a realização das mesmas, como seja a sua realização no contexto ‘escola’ onde a autoavaliação é desenvolvida e onde os entrevistados trabalham.
- Preocupação com uma gestão eficiente do tempo, conciliando a agenda das entrevistas com a disponibilidade dos inquiridos e, para canalizar as entrevistas

de um modo mais incisivo sobre os aspetos a explorar, optámos por organizar painéis mais direccionados para cada uma das dimensões do modelo de análise – antecedentes e primórdios e construído - o que se repercutiu na seleção dos interlocutores que constituíram cada painel e na seleção das questões-base a colocar. Todavia, sublinhamos que a informação recolhida em cada painel, apesar de estar mais focalizada nunca foi exclusiva de uma dimensão, pois tal levaria a um enorme desperdício do potencial contributo dos entrevistados. Há aspetos que são transversais a vários painéis e muitos dos interlocutores que tiveram um papel relevante nos primórdios na autoavaliação de escola, hoje continuam a ter um papel de relevo ou partilham o seu conhecimento e a sua opinião como elementos da comunidade escolar. Situação idêntica ocorre com diversos elementos que hoje desempenham um papel proeminente na autoavaliação, mas que detêm um conhecimento profundo dos antecedentes.

- Procurámos acautelar situações internas de tensão e a falta de isenção. Para isso, procurámos que a Direção de cada escola fosse entrevistada separadamente e que os Diretores e respetivos adjuntos não integrassem nenhum outro painel. Não foram efetuadas gravações das entrevistas, pelo seu efeito inibidor.
- Triangulação da informação, e mesmo aprofundamento do conhecimento sobre cada uma das dimensões do modelo de análise, através da recolha e seleção de documentos associados aos processos autoavaliativos, que foram apresentados, sugeridos ou simplesmente mencionados nas entrevistas pelos interlocutores nas escolas.
- Aplicação de questionários para aprofundar aspetos sobre os quais a informação recolhida foi escassa ou mesmo para explorar novos aspetos.
- Participação dos entrevistados na validação dos registos das entrevistas. As notas organizadas em cada entrevista foram registadas no instrumento ‘Registos para validação’ (*Anexo V*) e foi devolvida aos entrevistados que a corrigiram, completaram e validaram antes de iniciarmos o respetivo tratamento, de modo a que cada registo melhor respondesse às questões colocadas na entrevista e melhor ilustrasse a realidade de cada escola.
- Triangulação da informação recolhida nas entrevistas, nas narrativas de episódios críticos e outros vestígios da atividade autoavaliativa;

- Utilização do mesmo modelo de análise, mas com possibilidade de flexibilizar o rumo da investigação e dos procedimentos em função de novos dados para a investigação;
- Construção de instrumentos que contribuíssem para a organização da informação e sua eventual comparabilidade através dos aspetos comuns explorados;
- Estruturação dos instrumentos de análise e de síntese em função do quadro teórico, de modo a responder às questões de investigação.

Seguidamente, descrevemos de que modo se organizou e utilizou a informação recolhida através dos dois métodos mais relevantes nesta investigação: a entrevista e a análise documental.

Organização das entrevistas

- Em Dezembro de 2011, foi enviado um *email* aos diretores das três escolas onde a durabilidade das práticas de autoavaliação seria estudada, no qual solicitávamos que fossem indicados interlocutores de escola que possuíssem informações relevantes (por isso os designamos de interlocutores ou informantes) sobre o passado e o presente da autoavaliação naquela escola.
- Para melhor clarificar o tema das entrevistas, foram enviados dois ficheiros com indicação dos aspetos que à partida se iriam explorar e, inclusivamente, questões-base para cada um dos aspetos.
- O planeamento contemplou três entrevistas principais: Direção da escola, para uma perspetiva sobre práticas presentes da autoavaliação, mas simultaneamente integradora da experiência passada; interlocutores detentores de experiência e conhecimento sobre os antecedentes e primórdios da autoavaliação na escola, doravante designado como painel de ‘Antecedentes’; e a terceira com interlocutores com experiência e conhecimento sobre o dispositivo de autoavaliação corrente e sobre as práticas mais atuais, aqui designado como painel de ‘Construído’. Em todas as entrevistas, os seus elementos pronunciaram-se sobre os resultados e produtos da autoavaliação.

Orientações para a organização de painéis e entrevistas

Os textos que se seguem destinaram-se a orientar-nos na investigação, sobretudo no que concerne à seleção das fontes de informação, e está alinhado com o modelo de análise. Estes textos foram enviados aos Diretores das escolas aquando do segundo bloco de contactos (*Anexo X*), para que tivessem algumas orientações mais precisas para a organização dos painéis das entrevistas e assim reunir os interlocutores mais adequados. Em simultâneo, cada texto dá algumas indicações sobre a natureza de documentos úteis à investigação em cada dimensão e que podiam complementar a informação recolhida nas entrevistas. Os aspetos éticos e de validação da informação para ulterior utilização neste estudo também não foram descurados.

Painel orientado para o questionamento sobre os antecedentes e primórdios da autoavaliação da escola (Antecedentes):

Enfoque: é dada especial atenção ao conhecimento da atividade avaliativa inicial e do contexto em que esta se desenvolveu, aos fatores que a fomentaram, quer se tratassem de fatores de pressão ou de apoios, bem como os recursos disponibilizados e utilizados.

Entrevistados: interlocutores conhecedores dos primeiros passos da autoavaliação de escola. Procuraremos sempre auscultar elementos não docentes que tenham contribuído para esta dimensão da construção do dispositivo de avaliação.

Exemplos de possíveis entrevistados: presidente e outros elementos do órgão de gestão aquando da constituição do dispositivo de autoavaliação; equipa de autoavaliação/observatório da qualidade, funcionário(s) indicado(s) pela escola que possa(m) dar informação adicional relevante. A organização de painéis para entrevistas é feita sempre que tal se justifique pelos ganhos de eficiência na gestão de tempo face às entrevistas individuais e quando existam indícios, pela complementaridade funcional dos seus elementos, que a informação prestada em grupo pode ser mais rica do que aquela que se consegue recolher individualmente.

Evidências: consulta de evidências indicadas pelos entrevistados para ilustrar informações prestadas nas entrevistas.

Arquivos e vestígios: consulta de documentos relacionados com a génese das práticas de autoavaliação da escola e de outras evidências, até ao desenvolvimento de

práticas atuais da autoavaliação (exemplos: atas, registos de processos avaliativos, relatórios, decisões, etc.).

Relatos de episódios: recolha de narrativas sobre momentos críticos vividos antes e no início da fase de sistematização da avaliação.

Validação da informação: algum tempo após a visita, os entrevistados vão receber, através do elemento de contacto do painel que integraram, um texto com o registo da informação recolhida durante a entrevista, para validação, retificação ou completamento.

Painel orientado para o questionamento sobre o atual dispositivo de autoavaliação e as práticas avaliativas atuais (Construído)

Enfoque: é dada especial atenção ao conceito da avaliação por parte de quem nela está mais envolvido, ao(s) objeto(s) da(s) avaliação(ões), à construção de um corpo de avaliadores e de um dispositivo de avaliação, bem como à sua institucionalização, isto é, adoção e reconhecimento pelas estruturas de gestão da escola da autoavaliação como um sistema de informação necessário e útil .

Entrevistados: interlocutores que tenham acompanhado e participado nos principais momentos da organização e funcionamento da autoavaliação e da sua institucionalização. Procuraremos sempre auscultar elementos não docentes que tenham contribuído para esta dimensão da construção do dispositivo de avaliação.

Exemplos de possíveis entrevistados: coordenador ou elemento pivô do grupo de trabalho da autoavaliação, presidente do órgão de gestão aquando da sua constituição; atual Diretor ou elemento da Direção que interaja com a equipa, elemento indicado pela escola que possa dar informação adicional relevante.

Evidências: consulta de evidências apresentadas pelos entrevistados para ilustrar situações mencionadas nas entrevistas.

Arquivos e vestígios: consulta de arquivos informativos (exemplos: atas, projetos de avaliação, documentos de avaliação, registos de processos avaliativos).

Relatos de episódios: narrativas sobre episódios críticos vividos no dispositivo de autoavaliação atual.

Relatos de episódios: recolha de narrativas sobre momentos críticos vividos na dimensão construído.

Validação da informação: algum tempo após a visita, os entrevistados vão receber, através do elemento de contacto do painel que integraram, um texto com o registo da informação recolhida durante a entrevista, para validação, retificação ou completamento.

Direção (individual ou em painel)

Enfoque: é dada atenção tanto aos primórdios e antecedentes das práticas de autoavaliação da escola herdadas pela atual direção, bem como os aspetos da dimensão construído. Há um tronco comum com a abordagem que é feita nos painéis de Antecedentes e de Construído.

Entrevistados: o(a) Diretor(a) que poderá estar acompanhado(a) por outro elemento da Direção.

Evidências: consulta de evidências indicadas pelo(s) entrevistado(s) para ilustrar informações prestadas nas entrevistas.

Arquivos e vestígios: consulta de documentos relacionados com a génese e desenvolvimento das práticas de autoavaliação da escola e de outras evidências (exemplos: atas, registos de processos avaliativos, relatórios, decisões, etc.).

Relatos de episódios: recolha de narrativas sobre momentos críticos vividos antes, no início e durante a fase de sistematização da avaliação.

Validação da informação: algum tempo após a visita, o(a) Diretor(a) entrevistado(a) vai receber um texto com o registo da informação recolhida durante a entrevista, para validação, retificação ou completamento.

Questionamento sobre os resultados e os efeitos da avaliação (Produzido):

Entrevistados: (em separado) painéis de Direção, de Antecedentes e de Construído.

Enfoque: resultados e produtos das dimensões Antecedentes e Construído, de acordo com os aspetos a explorar do modelo de análise

Evidências: consulta de evidências apresentadas pelos painéis para ilustrar situações mencionadas nas entrevistas.

Arquivos e vestígios: consulta de arquivos com informação sobre produtos da atividade avaliativa (exemplos: atas, relatórios de avaliação, apresentações em PowerPoint, fotos e/ou filmagens de atividades de disseminação).

Relatos de episódios: recolha de narrativas sobre momentos críticos vividos na dimensão Produzido.

- Todas as entrevistas realizaram-se em grupos (painéis), inclusive a da Direção, pois os diretores optaram sempre por se fazer acompanhar, pelo menos, por um dos adjuntos.
- Foi solicitado aos diretores a disponibilização de um espaço na escola para realização das entrevistas. Por um lado, tal permitiu que na situação de entrevista os entrevistados se sentissem num meio mais familiar. Por outro, potenciava e facilitava o recurso a fontes de informação complementares, dada a sua proximidade.
- No início de Janeiro de 2012 as escolas indicaram os elementos que iriam participar em cada painel das entrevistas. Por vezes especificaram o cargo ou função desempenhada que justificava a sua participação.
- Imediatamente após a receção dos nomes dos elementos que iriam constituir os painéis, pedimos a cada Diretor(a) para lhes reencaminhar o conjunto de questões-base, em função do painel que iriam integrar, o que aconteceu em duas escolas, ao passo que na outra (Alfa) não foi dado conhecimento com a antecipação desejada. Tal permitiu que os interlocutores se preparassem devidamente antes da entrevista, fundamental para as questões relacionadas com os antecedentes e primórdios, já distantes no tempo. Permitiu, ainda, uma gestão mais eficiente do tempo das entrevistas, pois reduziu-se o ‘desperdício’ de tempo investido em exercícios de memória.
- Foi enviado um mapa com os dias possíveis para as entrevistas, que decorreram em meados de Fevereiro, para que as escolas o preenchessem. Para esse efeito foi solicitada informação sobre a disponibilidade de cada um dos entrevistados nos dias indicados.

- Fizemos um exercício de agendamento das entrevistas, procurando conciliar os dias e horários de todos os potenciais entrevistados de um painel.
- Enviámos a proposta às escolas para confirmação das disponibilidades e para validação da organização. A resposta foi muito positiva, mesmo quando foi necessário um ou outro ajuste na hora das entrevistas. Surgiram, inclusivamente, sugestões de última hora para se integrar novos elementos num ou noutro painel.
- Todas as escolas facultaram espaços para a realização das entrevistas, que nesse dia tiveram essa utilização exclusiva.
- As entrevistas iniciaram-se sempre à hora marcada. Começavam por uma breve apresentação do entrevistador (doutorando), do objeto da entrevista, e dos procedimentos, designadamente a inexistência de registos gravados. Ao invés, o entrevistador tomava notas dos registos e de outros comentários que seriam transcritas ou reescritas mantendo o seu sentido. Foram explicados os motivos que o levaram a tomar esta opção – o efeito inibidor dos registos de som, o investimento de tempo necessário para as transcrições dos registos, muito frequentemente com informação irrelevante para o objeto de estudo.
- Ciente das limitações da informação recolhida através de notas – nomeadamente a omissão de informação ou distorção face à informação original - foi explicado aos interlocutores que a sua utilização para efeitos da investigação requeria a sua validação pelos próprios. A validação passaria pela concordância com cada registo efetuado, pela sua correção – caso este não descrevesse devidamente a situação relatada – ou pelo seu completamento com informação em falta, mesmo que esta não tivesse sido dada em situação de entrevista.
- De seguida, cada elemento do painel apresentou e explicava qual a sua relação com a autoavaliação da escola e mais especificamente com a dimensão à qual seria dada primazia naquela entrevista.
- Os elementos da Direção foram os primeiros a ser entrevistados e não integraram mais nenhum painel, pois poderiam ter um efeito inibidor. Noutras situações, aconteceu que alguns elementos que integraram o segundo painel (de Antecedentes) também vieram integrar o terceiro (de Construído), dado o seu envolvimento nas duas dimensões.

- O entrevistador facultou o seu *email* e manifestou disponibilidade para entrevistas adicionais por videoconferência, se tal se justificasse, o que não veio a acontecer.
- Cada painel designou um interlocutor, a quem enviámos os registos da entrevista para validação. Coube a esse interlocutor contactar os restantes elementos do grupo para analisar os registos, efetuar as correções e aditamentos necessários e, finalmente, devolvê-los.

A dimensão Produzido não exigiu a constituição de qualquer painel específico, pois esteve presente no questionamento dos três painéis organizados, ao qual acresceu a consulta de documentos produzidos em estreita ligação à autoavaliação.

Organização do método de análise documental

- O protocolo da investigação previa o recurso a fontes documentais de algum modo relacionadas com o nascimento, desenvolvimento e produtos da autoavaliação da escola. Foram solicitados à Direção, num primeiro momento, documentos ilustrativos dos antecedentes e primórdios da autoavaliação da escola que evidenciassem o trabalho realizado anteriormente ou com as práticas avaliativas atuais.
- Num segundo contacto dirigido à escola, foi solicitada a disponibilização de arquivos e ‘vestígios’ com informação sobre produtos da atividade avaliativa (exemplos: atas, relatórios de avaliação, apresentações em *PowerPoint*, fotos e/ou filmagens de atividades de disseminação).
- Esses documentos foram sinalizados como relevantes pela própria escola, que propuseram a sua consulta para a investigação. Noutras situações, a sua identificação ocorreu nas próprias entrevistas, tendo o próprio entrevistador solicitado o acesso aos mesmos para ajuizar a sua relevância.
- Alguns dos documentos atrás referidos já constituíam, eles próprios, produtos da autoavaliação como é o caso dos relatórios.
- Por diversas vezes, o excesso de documentos sobre uma prática avaliativa obrigou à seleção de exemplos mais relevantes das práticas de autoavaliação trimestral desenvolvidas pelos departamentos curriculares.

- Para além dos documentos indicados pelos interlocutores das escolas, todos os documentos que solicitámos expressamente foram facultados pelas escolas em suporte informático ou em suporte de papel. Situações houve em que, dada a confidencialidade do documento, foi apenas entregue uma cópia com o excerto relevante para a investigação (por exemplo, atas da Direção da escola).
- Após a realização das entrevistas na escola, ou enviadas digitalizações por via eletrónica ulteriormente, foram facultadas cópias dos documentos que foram selecionados para uma análise detalhada e tratamento ou enviadas digitalizações por via eletrónica ulteriormente.
- Com o objetivo de melhor organizar e triangular a informação recolhida na categorização dos excertos dos documentos, foi utilizada a mesma matriz, com as mesmas dimensões e categorias, que tinha sido utilizada para o tratamento dos registos das entrevistas.

Organização e aplicação de um questionário

- Na fase de tratamento da informação recolhida nas entrevistas e na análise de documentos, constatou-se ser necessário recolher informação adicional sobre os órgãos de gestão (Conselho Executivo) e sobre as equipas de autoavaliação.
- A informação recolhida através do questionário foi tratada de um modo diferente da restante, pois deu origem a mais uma dimensão de análise. Foi utilizada a informação de outros painéis sobre essa matéria.
- Foram preparados três mensagens, em correio eletrónico, com um texto introdutório diferenciado, dirigidos aos Diretores de cada uma das escolas (*Anexo XII*).
- A cada Diretor solicitou-se informação sobre os elementos do Conselho Executivo/Direção que integraram as equipas de autoavaliação.
- Sugeriu-se que a resposta fosse dada sob a forma de quadro com os seguintes elementos: Ano / Iniciais dos nomes dos elementos da equipa do órgão de gestão / Integrou equipa de autoavaliação (S/N e anos).

- No escola Delta, o pedido desta informação remontou a 2002, porque foi nesse ano que tiveram início práticas de autoavaliação sistemáticas, ao passo que nas escolas Sigma e Alfa foi a partir de 2004.
- Foi solicitado às Direções das três escolas que respondessem no espaço de uma semana, pois pretendia-se aproveitar tal informação para a construção das narrativas que estava em curso.
- As informações prestadas pelas escolas corresponderam na íntegra àquilo que se pretendia, muito embora o seu formato tivesse sido bastante diferente. O espaço temporal de uma semana também foi razoavelmente correspondido.

VIII.2. A análise da informação validada

Critérios para a categorização de registos

A categorização dos registos consiste na sua distribuição pelos ‘aspetos a explorar’ de cada dimensão. A categorização dos registos das entrevistas validados e dos excertos dos documentos selecionados pelos ‘aspetos a explorar’ obedeceu a critérios que se prendem com o seu conteúdo específico e com o tempo a que se reportam. Contudo, na maioria das situações, procurámos valorizar o significado de cada registo para não o circunscrever a um único aspeto de uma mesma dimensão sempre que o seu significado denotasse a sua aplicabilidade a mais do que um. Com reduzida frequência, vamos também encontrar registos passíveis de ser aplicados a mais do que uma dimensão.

a. Registos das entrevistas

- Os painéis das entrevistas estavam mais orientados para uma dimensão - Antecedentes e primórdios ou Construído - estando a dimensão de Produzido diluída em ambos. Às três dimensões iniciais acresceu a relação da Direção com a equipa de autoavaliação. Para além dos questionários produzidos para este efeito, foi utilizada informação dos restantes painéis sobre esta matéria. O painel da Direção prestou informação transversal a todas as dimensões;

- As notas das entrevistas foram organizadas em unidades semânticas produzidas por cada inquirido e focalizadas num determinado assunto, aqui designados por registos. Nalgumas situações, o mesmo registo acabou dividido por diferentes categorias, quando se constatou que englobava em si diversos conteúdos.
- Os registos foram submetidos à validação dos interlocutores, após o que foi iniciada a sua categorização por cada escola estudada. (*Anexo VI*)
- Sempre que relevante, os registos foram categorizados em diversos aspetos de uma mesma dimensão. (Por exemplo o registo - *Houve algum receio aquando da aplicação dos inquéritos* – referente à primeira dimensão da autoavaliação da escola (Antecedentes e primórdios da autoavaliação) - foi categorizada em dois aspetos: *A. Primórdios da atividade avaliativa* e *B. Comunidade Escolar*, pois também estamos a falar da reação desta comunidade à aplicação de inquéritos para a autoavaliação)
- Mais rara foi a inclusão de um mesmo registo em diversos ‘aspetos a explorar’, mas em duas dimensões. Tal sucede maioritariamente entre as dimensões Construído e Produzido. Por exemplo, o registo - *Existem vários documentos de planeamento da avaliação* – foi categorizado em Construído nos aspetos ‘*A visão sobre avaliação*’, porque denota a existência de uma estratégia de avaliação; e ‘*Contexto do Desenvolvimento*’, pois a autoavaliação da escola desenvolve-se em função desse planeamento. Todavia, este registo foi passível de ser considerado na dimensão Produzido, pois tais documentos são *Sinais* da atividade avaliativa para o exterior; *Institucionalização*, porque são produzidos num contexto institucional e de reconhecimento pelos decisores da escola; e *Aprendizagem Organizacional*, sendo esta categorização algo especulativa e apenas sinónimo que a sua produção mobiliza aprendizagens, ao mesmo tempo que potencia dinâmicas de aprendizagem organizacional.
- Na base para tratamento e análise de registos de entrevistas, cada categorização de um mesmo registo foi numerada – 1. / 2. / 3... - pelo que se facilitou a contabilização dos aspetos para os quais foi o registo considerado relevante.
- As observações constituem reflexões sobre os registos de entrevistas anotadas na fase de categorização. São reflexões sobre os mesmos, e referem-se a notas pessoais que ajudaram a recordar uma particularidade do caso observado. Tal

nota foi tida em conta durante a análise da totalidade da informação recolhida e, por vezes, foi utilizada na Síntese Interpretativa (Por exemplo *Houve uma procura de envolver toda a escola na discussão (aprendizagem) dos resultados.*)

b. Registos da análise documental, dos documentos trabalhados em detalhe

- As categorias utilizadas – os aspetos a explorar em cada dimensão do modelo de análise são as mesmas que foram utilizadas para a categorização dos registos das entrevistas.
- Os documentos foram analisados individualmente e por escola, tendo sido direccionados para dois blocos: Antecedentes e primórdios da autoavaliação e Construído/Produzido. (*Anexo VII*)
- Os documentos produzidos até à data reconhecida como sendo o início do desenvolvimento das práticas de autoavaliação correntes na escola, tiveram os seus registos ou outros elementos categorizados na primeira dimensão – Antecedentes e primórdios da autoavaliação;
- Os registos documentais são fragmentos extraídos dos documentos considerados relevantes para o estudo e para os aspetos a explorar constantes no modelo de análise;
- Situações houve em que o registo consiste não num fragmento do texto, mas numa referência a um documento produzido, título, data ou imagem, dada a sua relevância para a compreensão de um determinado aspeto;
- Procurámos categorizar os registos apenas numa dimensão, ainda que, frequentemente, em vários aspetos;
- À semelhança dos registos das entrevistas, a categorização dos documentos foi numerada por ordem crescente – 1. / 2. / 3... – o que facilita a identificação do número de aspetos para o qual foi considerado relevante;
- Os comentários que na fase da categorização foram adicionados a cada registo explicam o porquê da sua seleção e a sua relevância para os aspetos a explorar. Por exemplo, na análise de um Relatório de Avaliação do Projeto Educativo de Escola no triénio 2008/09 a 2010/11, para o registo - *Todos os*

dados aqui tratados e analisados foram recolhidos em toda a mais diversificada documentação que se encontra indicada no documento, por isso manifestamos desde já a nossa maior convicção na fiabilidade dos dados recolhidos – foi efetuado o seguinte comentário - A avaliação do PEE teve por base a análise documental.

Análise da informação recolhida e dos episódios críticos

A recolha da informação em função das dimensões da construção e desenvolvimento do dispositivo de avaliação, à luz de um quadro conceptual que emerge da análise da literatura, visou atribuir um significado a tal informação – “Quando está realizando análises, o investigador procura gerar compreensão e significado dos resultados da investigação”^{lxxxi} (Carey, 2011, p. 155)

A análise da informação recolhida está alinhada com a estrutura do modelo de análise – Antecedentes e primórdios (induzido) / Construído / Produzido – e procurámos com essa informação construir narrativas que evidenciem o contributo de cada aspeto para a sustentabilidade da autoavaliação nas escolas estudadas. O objetivo foi o de reunir, em cada uma, informação suficiente para dar resposta às questões de investigação e ulteriormente confrontá-las entre si. A sustentabilidade da autoavaliação foi estudada em cada escola individualmente, recorrendo-se ao mesmo modelo de análise.

Para tratamento e interpretação dos registos, foi construído um quadro categorizado da informação mais relevante para cada área do modelo de análise aprofundada.

O produto da análise foram as três narrativas produzidas e apresentadas no Capítulo IX. É sobre estas narrativas que as sínteses interpretativas incidiram. Dos registos sobre os principais constrangimentos ultrapassados (episódios críticos) foram extraídos elementos a para uma estrutura que visou simplificar a sua apresentação: dimensão da construção do dispositivo de autoavaliação em que ocorreu o episódio crítico, área ameaçada, tipo de solução encontrada, elementos da comunidade escolar envolvidos.

Num contexto onde múltiplos inibidores têm condicionado o desenvolvimento de dispositivos de avaliação ou, de algum modo, condicionado a sua continuidade, esperávamos que as escolas onde a investigação se realizou tivessem elas próprias

vivido episódios críticos que constituíssem uma ameaça à continuidade das práticas de autoavaliação.

Para que estas escolas tenham hoje o que designamos por práticas duráveis de autoavaliação, significa que souberam superar tais inibidores, protegendo e valorizando a autoavaliação face às contrariedades que surgiram. Pareceu-nos importante conhecer o modo como foram ultrapassadas tais adversidades. Tais superações constituíram provas de resistência e mesmo de visão estratégica.

Para o efeito, analisámos os registos das entrevistas e recolhemos o conteúdo daquelas que pudessem narrar, de um modo estruturado, o episódio e a forma como foi ultrapassado. Para cada unidade de análise seleccionámos dois episódios críticos, que também serão objeto de interpretação.

Vimos que

- A análise consistiu no tratamento da informação recolhida em função do modelo de análise, entendido como uma estrutura aberta;
- Foram concebidos instrumentos que facilitaram a organização, categorização e ulterior interpretação da informação, abrindo caminho para as sínteses interpretativas;
- As análises organizaram-se por dimensões e aspetos a explorar e estão redigidas de forma a responder ao questionamento base de cada aspeto.

IX. AS NARRATIVAS

Neste capítulo abordámos a utilização das narrativas em investigação – a sua adequação e a sua mais valia. Abordámos questões do foro mais técnico que se prendem com a construção da própria narrativa, bem como algumas preocupações que lhe estão associadas.

De seguida, fizemos uma explanação sobre a forma como as narrativas foram construídas na presente investigação, tendo como ponto de partida a informação validada recolhida nas entrevistas e decorrente da análise documental.

Finalmente, serão apresentadas as três narrativas construídas – uma para cada escola.

IX.1 A construção e utilização de narrativas nesta investigação

Foi atrás referido que o produto da análise dos registos das entrevistas e de uma seleção de documentos foram as narrativas das práticas de autoavaliação nas três escolas estudadas.

Clandinin e Conelli (2000) apontaram diversas questões subjacentes à construção das narrativas: para quem são escritas? Quem são as personagens principais? Porque estamos a escrever? o que é que procuramos transmitir? Quais são os elementos que dão significado à investigação e aos seus resultados? Que forma pode o texto assumir? É a este conjunto de questões que vamos procurar responder no primeiro ponto deste capítulo.

Quando nos propusemos estudar o fenómeno de durabilidade da autoavaliação em escolas e aí encontrarmos práticas sustentáveis que justificassem tal longevidade, tínhamos consciência que não estávamos no seu momento inicial. À semelhança do que acontece com a generalidade dos estudos de caso, o investigador não se encontra no local no momento da génese do problema a estudar. Clandinin e Connelli disseram a respeito de investigações assentes em ‘histórias de vida’, o que ousamos generalizar a outras investigações,

As suas vidas não começam no dia que chegamos e não terminam quando partimos. As suas vidas continuam. Além do mais, os locais onde vivem e trabalham, as suas salas de

aula, as suas escolas e as suas comunidades, também estão a meio quando os investigadores chegam.^{lxxxii} (Clandinin & Connelli, 2000, 64)

Chegados ‘a meio’, quando já eram visíveis os sinais de durabilidade das práticas de autoavaliação, houve necessidade de reconstruir a ‘história’ da autoavaliação desde os seus primórdios para melhor compreender o fenómeno. Duas fontes foram privilegiadas: em primeiro lugar, os atores escolares que estiveram envolvidos em práticas de autoavaliação de escola; em segundo lugar, fontes documentais onde estão registados os traços marcantes dessa autoavaliação da escola.

Todavia, o recurso a fontes documentais serviu, sobretudo, para completar informações omissas e para consolidar outras, pois as entrevistas estão muito dependentes da memória dos respondentes e da valorização que estes fazem de acontecimentos passados, e ainda para triangular a restante informação recolhida. As entrevistas constituíram a fonte de informação mais relevante.

A dimensão temporal assume grande importância nesta investigação, quer pela natureza do fenómeno – durabilidade – que contempla em si mesmo, esta dimensão, quer pelo facto do objeto da investigação – a sustentabilidade das práticas – produzir efeitos na dimensão tempo, quer ainda pelo facto de resultar de uma sequência de eventos. A produção de pequenas narrativas durante as entrevistas, foram insubstituíveis para a reconstituição do fenómeno. Disse Jane Elliot a respeito da utilização de narrativas em investigação que

uma narrativa serve para organizar uma sequência de acontecimentos num todo, de modo a que a significância de cada acontecimento possa ser compreendida na relação com o todo. Desta forma, uma narrativa transmite o significado dos acontecimentos.^{lxxxiii} (Jane Elliot, 2012, p. 3)

Elliot (2000) identificou quatro direções em qualquer investigação: para dentro e para fora, ou seja - as condições internas e as externas; para trás e para a frente, ou seja, para o passado, presente e futuro. E é nestas direções que o questionamento que sustenta a investigação se movimentou, avivando memórias dos entrevistados, gerando descrições e histórias de episódios críticos e das ações que lhes foram associadas, e apreciações de quem olha com alguma distância para a sucessão de eventos ao longo de uma linha temporal. Essa linha une os primórdios (ou mesmo os antecedentes) das

práticas autoavaliativas da escola, ao tempo presente das entrevistas, apontando por vezes para cenários futuros. As entrevistas deram o fundamental da matéria-prima necessária à construção de uma narrativa para cada escola.

Elliot identificou três características principais da narrativa:

tem uma dimensão temporal e cronológica, pelo que dá uma representação de uma série de acontecimentos ou experiências mais do que uma descrição do estado das coisas. /.../ comunica o significado dos acontecimentos ou experiências através da utilização de depoimentos avaliativos e através da configuração temporal dos acontecimentos /.../ existe uma importante dimensão social nas narrativas: as narrativas estão em toda a parte na sociedade e são uma forma popular de comunicação^{lxxxiv}. (Elliot, 2012, p. 15)

Como já foi referido anteriormente, as narrativas construídas têm o seu embrião nos contributos de cada entrevistado e em excertos de documentos que os complementaram. Foi esta a matéria-prima utilizada pelo narrador, que aqui foi o próprio investigador. Tais registos são o que Clandinin e Connelly (2000) designaram por notas de campo, pois não foram produzidas com um intuito reflexivo, estão próximas dos factos, são tendencialmente descritivas e organizam-se à volta de alguns acontecimentos.

A fase seguinte foi a da construção de textos de investigação. Segundo os mesmos autores, quem o escreve olha para trás e para a frente, para dentro e para fora, posicionando a experiência no ponto certo. Ao escrever um texto de investigação, colocam-se várias questões

Quem, porquê, o quê, como, contexto e forma. Para quem estamos a escrever? Quem são as personagens no estudo? Porque estamos a escrever? O que procuramos transmitir? Que personagens, contextos práticos e teóricos dão significado à investigação e aos seus resultados? Que formato podem ter os nossos textos finais de investigação?^{lxxxv} (Clandinin e Connelly, 2000, p. 121).

O processo de construção dos textos de investigação até às narrativas finais será descrito em maior detalhe em IX.2, mas teve o seu ponto de partida na seleção e organização dos registos de campo.

A construção de narrativas em trabalhos de investigação apresenta cinco principais preocupações, segundo Elliot (2012): a sua validade interna e externa; a confiança; o ‘ruído’ da causalidade; a avaliação; e finalmente a audiência.

As três primeiras preocupações já foram afloradas anteriormente e estão bastante interligadas entre si, chegando mesmo a ser confundidas. Elliot (2012) define a confiança como a estabilidade ou replicabilidade dos resultados da investigação, ou seja, chegaríamos aos mesmos resultados se repetíssemos a investigação. Por seu turno, “a validade refere-se à capacidade da investigação refletir uma realidade externa ou de medir os conceitos em questão” ^{lxxxvi} (Elliot, 2012, p. 22). A mesma autora distinguiu ainda validade interna de externa, onde a primeira diz respeito à capacidade de produzir resultados que não sejam um artefacto do desenho da investigação, ao passo que a segunda mede até que ponto as conclusões relativas a uma amostra específica são generalizáveis para uma população mais vasta (Idem).

Elliot distinguiu claramente o que é uma explicação narrativa e uma explicação causal – “enquanto uma explicação narrativa permanece fixada ao particular, as explicações causais têm como objetivo a sua aplicabilidade para além do caso individual – isto é, são mais generalizáveis” ^{lxxxvii} (Elliot, 2012, p. 98). E adiantou que, nas narrativas,

os acontecimentos estão ligados entre si, de modo a provocar efeitos que, por sua vez, causam outros efeitos. E mesmo que não seja óbvio que dois acontecimentos pareçam estar ligados, nós inferimos que sim, partindo do princípio que descobriremos mais tarde. ^{lxxxviii} (Idem, p. 8)

Assumimos, pois, que as relações causa-efeito existem naquele caso particular e que a sucessão de eventos que aconteceram ao longo da narrativa se constituíram como causas do efeito final, que é a durabilidade das práticas de autoavaliação.

A quarta preocupação diz respeito à audiência. Para além de apresentar os acontecimentos numa sequência, as narrativas devem ter um significado para uma determinada audiência. Acerca desta preocupação, Elliot referiu que as narrativas “são cronológicas /.../ têm um sentido /.../ e são sociais por inerência, na medida em que são produzidas para uma audiência específica” ^{lxxxix} (Elliot, 2012, p. 4). Tal significa que as

audiências condicionam o discurso do autor e o destaque que o narrador pode dar a determinados episódios, eventos ou sequências.

Finalmente, a quinta preocupação diz respeito à avaliação “que transmite a uma audiência como esta deve compreender o significado dos acontecimentos que constituem a narrativa e que, simultaneamente, indicam o tipo de resposta esperada”^{xc} (Idem, p. 9). E é sobretudo aqui que a narrativa acrescenta algo ao que seria uma simples descrição de factos e de acontecimentos.

As narrativas que apresentamos neste capítulo foram produzidas por um narrador heterodiegético, ou seja, que não viveu os factos e perceções que narra, mas que reconta relatos geralmente narrados na primeira pessoa, de quem viveu a experiência (narrador homodiegético), passando por um momento colaborativo entre os dois narradores – validação dos registos das entrevistas. Podemos pois referir que a narrativa final de cada escola foi antecedida por duas outras narrativas:

- a primeira teve como narradores o coletivo de elementos entrevistados, os quais ora estiveram envolvidos no momento do lançamento do dispositivo de avaliação, ora na implementação das práticas autoavaliativas. Daqui resultaram os registos de campo que foram, entretanto, submetidos aos informantes para validação. Trata-se de registos frequentemente não organizados do ponto de vista cronológico;

- a segunda narrativa diz respeito à construção de um texto a partir de registos de campo validados pelo investigador, o qual, depois de construído foi devolvido aos interlocutores para uma segunda validação, aditamento ou correção. Verifica-se aqui algum trabalho de cooperação entre os primeiros narradores e o segundo, prevalecendo a versão homodiegética;

- a terceira narrativa diz respeito ao texto final de investigação: foi produzido por um narrador que não viveu a experiência da construção do dispositivo de avaliação e da sua implementação, mas que procurou seguir os registos de campo validados por aqueles que viveram a experiência.

Explicação do processo de construção e organização de narrativas

Clandinin e Connelly referiram que “o escritor procura compor um texto que de uma assentada olha para trás e para a frente, olha para dentro e para fora e contextualiza a experiência”^{xcii} (Clandinin & Connelly, 2000, p. 139)

Após a recolha da informação, foi necessário organizá-la, validá-la e enriquecê-la, aqui com a colaboração dos próprios entrevistados. Seguiu-se o processo de categorização e finalmente a construção de narrativas. O processo está abaixo descrito com maior detalhe:

1. Das notas de entrevista à sua categorização

a. Registo de campo e validação

- i. Através do protocolo, as escolas cujas práticas de autoavaliação foram objeto de estudo conheciam as linhas gerais da recolha, validação e divulgação da informação recolhida durante as entrevistas.
- ii. A organização dos painéis para as entrevistas foi da responsabilidade das escolas. O entrevistador (investigador) sentava-se à mesma mesa ou em mesa próxima - colocando questões não direcionadas para nenhum elemento em particular, mas procurando reações de um maior número de informantes de cada painel, tomando notas da informação que considerava relevante em cada uma das respostas e recorrendo à terminologia e expressões utilizadas pelos inquiridos.
- iii. Os registos de campo visaram a transcrição fidedigna da informação útil para o aspeto a explorar. Comunicação sem conteúdo relevante (divagação, pausas, ‘apartes’, ...) não foi anotada.
- iv. Os registos de campo foram transcritos para uma base em formato Excel - ‘Base para recolha’ – e foram introduzidos nas páginas «Notas para validação» organizadas por painel (Direção, Painel de Antecedentes, Painel de Construído).
- v. Depois desta transcrição, os registos foram enviados à pessoa de contacto de cada painel para correção, complemento ou

validação. O «Terceiro conjunto de contactos» (Anexo XI) ilustra um conjunto de contactos que visou a validação dos registos de campo em entrevistas.

- vi. Ao receber os registos, a pessoa de contacto consultava os restantes elementos do seu painel.
- vii. Os registos de campo corrigidos, completados e validados foram devolvidos ao investigador pela ‘pessoa de contacto’. Apenas a informação desses registos foi utilizada. Seguiu-se a respetiva categorização.

b. Categorização

- i. Os registos de campo validados foram revistos de modo a que cada um correspondesse a uma unidade semântica (abordagem de um único assunto), antes de se iniciar a sua categorização. Sempre que os registos eram demasiado longos e quando focavam dois assuntos distintos houve necessidade de dividi-los em registos diferentes, evitando assim categorizações algo dúbias (ver explicação no Capítulo VIII.1).

Da seleção de documentos à categorização de excertos

c. Seleção de documentos

- i. Aquando dos contactos que antecederam a visita à escola para realização das entrevistas, foi solicitada à Direção a disponibilização de documentação relativa à autoavaliação da escola. Durante as entrevistas concluiu-se que mais alguns documentos seriam relevantes.
- ii. As escolas disponibilizaram os documentos. Foi efetuada uma triagem da sua relevância para o estudo e solicitou-se à Direção o envio dos documentos selecionados em correio eletrónico ou, quando tal não foi possível, solicitaram-se cópias (totais ou parciais) de documentos em suporte de papel.

d. Seleção de excertos

- i. Os documentos foram lidos cuidadosamente. Tornou-se necessário selecionar excertos com informação que pudesse ilustrar os ‘Aspetos a explorar’ do modelo de análise.
- e. Categorização de excertos
 - i. Depois de selecionados os excertos de cada documento, o procedimento foi idêntico ao dos registos que resultaram das entrevistas. Todavia, foram objeto de um tratamento separado, pelo que os excertos foram inseridos na folha Excel «Tratamento e Análise de Registos Documentais» (*Anexo VII*)
- f. Pasta ‘Dossier de Escola eletrónico’
 - i. Para cada escola onde o estudo sobre autoavaliação sustentável se realizou, foi criado um *dossier* em suporte informático para organização de materiais e registos. As versões de trabalho que antecederam as versões finais de cada documento que integra o Dossier de Escola’ foram arquivadas noutras pastas. Num primeiro nível, os *dossiers* de cada escola são compostos um ficheiro – Rosto do dossier – e por quatro pastas: Instrumentos / Planeamento / Questionamento / Registos. Sublinhamos que a informação contida nestes ficheiros foi a base da construção das narrativas (*Anexo XXXVII*):
 - 1. O «Rosto do Dossier» já foi referido quando falámos do Anexo II;
 - 2. A pasta «Instrumentos» inclui
 - a. Base Excel para recolha de informação com os seguintes elementos: Caraterização da escola, Rosto do *dossier*, Preparação da visita, Visita concretizada, Notas para validação_Direção, Notas para validação_Painel de Antecedentes, Notas para validação_Painel de Construído, Tratamento e análise de registos_Documentos, Tratamento e análise de registos_Entrevistas, Quadro síntese

de aspetos explorados, Síntese de episódios críticos;

- b. Um conjunto de ficheiros Word foram extraídos da Base Excel para facilitar o trabalho autónomo com essa informação e a sua ulterior inserção como elementos dos Dossiers de Escola (*Anexos XIII a XXXVI*): Ficha de caracterização da escola, Rosto do *dossier* para registos de campo, Registos de entrevistas para validação, Tratamento e análise de excertos de instrumentos, Matriz para relatos de episódios críticos;
 3. A pasta de «Planeamento» inclui: Agendamento da visita, Visita concretizada;
 4. A pasta «Questionamento» inclui os ficheiros com o questionamento-base enviado previamente às escolas: Antecedentes, Construído e Produzido;
 5. A pasta «Registos contém os ficheiros: Dados gerais da escola, Documentos analisados, Registos validados, Tratamento e análise de registos documentais, Presença da direção na EAA.
- ii. Foram ainda criadas outras pastas eletrónicas que tiveram como objetivo reorganizar os ficheiros existentes do «*dossier* de escola» em torno de tópicos ou atividades intermédias e que tiveram um papel fundamental na organização da informação nesta fase em que construímos as narrativas.
- Referimos a título de exemplo

1. «Registos Categorizados», que incluem os registos das entrevistas depois da validação, e os excertos dos documentos selecionados após categorização;
2. «Base das Narrativas», com os ficheiros que ajudaram à construção de cada narrativa;
3. Pasta «Descrições», com o desenvolvimentos da construção da narrativa, desde a fase embrionária com

os registos organizados por dimensão do Modelo de Análise, até às narrativas.

Estas pastas não constam no anexo, pois repetem os mesmos ficheiros do «*dossier* de escola»

g. Organização das narrativas

- i. A estrutura das narrativas que apresentámos segue uma mesma matriz.
- ii. Inicialmente indicámos as fontes de informação a que recorreremos; notas extraídas do Relatório de Avaliação Externa com indícios de durabilidade da autoavaliação; e os dados gerais sobre a escola, recolhidos junto da mesma com o objetivo de facultar uma fotografia da escola em termos demográficos e tipologia.
- iii. A narrativa propriamente dita estrutura-se de acordo com as dimensões do modelo de análise. Trata-se de reconstruções do dispositivo e de práticas de autoavaliação a partir de testemunhos dos seus principais intervenientes.
- iv. Acrescentámos ainda uma área também explorada que diz respeito às ligações entre Direção da escola e equipa de autoavaliação, onde se procura conhecer o envolvimento formal da primeira na segunda.
- v. Finalmente, adicionámos os principais episódios críticos da vida dos dispositivos de autoavaliação percecionados, pelos interlocutores das entrevistas.

IX.2 Narrativa: a autoavaliação na Escola Sigma – uma abordagem descritiva

A informação que sustenta a informação e a narrativa infra, encontra-se no Dossier de Escola – Anexos XIII a XX.

a. Sinais de durabilidade da autoavaliação da escola - notas extraídas do Relatório de Avaliação Externa (2008)

Desde 1999 os resultados dos alunos são analisados e reflete-se sobre os mesmos. No ano letivo 2004/2005 foi constituída equipa de autoavaliação multidisciplinar, mas apenas com docentes. A equipa foi sofrendo alterações, mas manteve sempre dois elementos da equipa anterior. Em 2004/5 foram aplicados questionários a toda a comunidade escolar e foram identificados pontos fortes e aspetos a melhorar; no período 2005 – 2007, foram implementados processos estratégicos.

Trabalho de autoavaliação consistente e conducente a medidas de melhoria. Vai ser realizada formação sobre avaliação para dar mais consistência à autoavaliação. Corpo docente estável. Constituição da equipa "Observatório da Qualidade", responsável pela continuidade do processo de autoavaliação.

b. Dados Gerais da Escola Sigma (Fevereiro de 2012)

- Data da Avaliação Externa da IGE: Abril de 2008
- Fundação da Escola: 1843, tendo funcionado noutra local até 1943, ano em que se transferiu para a localização atual
- Início de práticas de autoavaliação de Escola: 2004/2005
- Interregno das práticas de AA 2007-2009
- Nº de escolas: 1 (Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico)
- Trabalhadores Docentes: 110 (80 QE, 10 QZP, 55,5% > 20 anos)
- Trabalhadores Não Docentes: 36
- Alunos: 1109 (com apoio ASE categoria A - 238, categoria B - 134; língua materna 'não Português' - 5)
- Pais (com base nos inquéritos devolvidos aplicados pela IGE): escolaridade dos pais: 52% com ensino secundário ou mais; escolaridade das mães: 65% com ensino secundário ou mais.

c. Fontes de informação

Constituíram-se como principais fontes da informação recolhida e contributos para a construção das narrativas as seguintes fontes:

- Diretora
- Relatório da Avaliação Externa da Escola (de onde se recolheram indícios de sustentabilidade da autoavaliação)

- Painel da Direção
- Painel de ‘Antecedentes’ (elementos envolvidos na condução de práticas de autoavaliação anteriores)
- Painel de Construído (elementos envolvidos na condução das práticas de autoavaliação atuais)
- Documentos selecionados para análise aprofundada
 - Autoavaliação da escola 2004-2005 (apresentação)
 - Convocatória RGP: autoavaliação (Outubro 2005)
 - Relatório final autoavaliação (1º fase) 2004/05 (s/ data)
 - Autoavaliação da escola - Planeamento e implementação de processos estratégicos (fase 2) (apresentação s/ data)
 - Autoavaliação da Escola - Planeamento e implementação de processos estratégicos (2005-2006) Fase 2
 - Autoavaliação da Escola - Implementação de Processos Estratégicos 2006-2007 Fase 3
 - Observatório de Qualidade: roteiro (s/ data)
 - Pontos fortes e áreas - de melhoria (apresentação s/ data)
 - Forças do meio envolvente condicionantes do planeamento estratégico - (apresentação S/ data)
 - Projeto Educativo 2006 – 2009
 - Projeto Educativo 2010 – 2011
 - Projeto de intervenção da diretora - candidatura ao lugar de diretor (Mandato 2009/10 a 2012/13)
 - Projeto Educativo 2011 – 2014
 - Impact of School Evaluation on Quality Improvement (Outubro 2011)
 - Ata do Conselho Executivo 31/2004: ponto referente à autoavaliação da escola
 - Autoavaliação da Escola: propostas de leituras de ação e intervenção (S/ data)
 - Autoavaliação da escola - Planeamento e implementação de processos estratégicos (2ª fase) (S/ data)

d. Narrativa construída

Como se organizam, como funcionam e o que resulta das práticas sustentáveis de autoavaliação institucional na Escola Sigma?

Porque se desenvolvem as práticas de autoavaliação na escola?

Em 2004 houve uma quebra acentuada de alunos, pondo em risco os horários dos docentes. A constatação de uma ‘fuga’ de alunos para outra escola, na sequência de diversas alterações no ensino recorrente, foi uma das principais causas que levou ao desenvolvimento da autoavaliação. Outra razão foi a preocupação institucional de se ter um mecanismo de autorregulação, num contexto de autonomia das escolas e de uma cultura de qualidade assente na partilha e de maior participação da sociedade na vida das escolas. A equipa responsável pela autoavaliação da escola foi designada pelo Conselho Executivo. Foi também o órgão de gestão quem definiu as áreas a avaliar.

Na ata nº 31/2004 do Conselho Executivo, consta da agenda um ponto sobre a autoavaliação. Trata-se de um indício do apoio do Conselho Executivo a tal prática e também um ato de adoção institucional da autoavaliação – “Em consonância com as grandes opções do Projeto Educativo, nomeadamente no que concerne melhorar o rendimento escolar, entende o Conselho Executivo dever proceder-se à autoavaliação de escola nos seguintes domínios /.../”.

Os primórdios da autoavaliação desta escola estruturam-se em três fases distribuídas no espaço temporal do seguinte modo: 1ª (2004/05), 2ª (2005/06), 3ª (2006/07). De acordo com o *Design Estratégico dos Procedimentos de Implementação*, cada fase teve um enfoque: diagnóstico, na primeira fase, através da aplicação de questionários a toda a comunidade sobre a escola ideal, com elaboração do respetivo relatório; reflexão, na segunda fase, com a seleção de prioridades e definição de estratégias e atividades; e decisões, na terceira fase, com a inclusão das prioridades de autoavaliação no projeto educativo (2006/07). Após 2007 verificou-se um interregno de dois anos que, segundo o painel de Direção, se deveu “a cansaço, obras e ao mau estar entre docentes, decorrente de alterações legislativas com implicação na sua situação profissional (avaliação de professores, horários) ”. Este painel estima ainda que se tivesse sido realizada uma autoavaliação neste período os resultados seriam enviesados por fatores exógenos à escola.

Em detalhe, explicitam-se os passos de cada fase, sendo que a primeira conheceu duas ‘subfases’ distintas:

Primeira fase (A) – Conceção e Planeamento - Desenvolvimento da autoavaliação, na 1ª fase, onde se inclui a constituição de uma equipa de autoavaliação, a seleção da bibliografia de referência, reuniões de planeamento, um documento de sensibilização e abordagem metodológica. A primeira fase da autoavaliação foi baseada no modelo designado de referencial criterial que pressupõe a existência do referencial ou critério, que é o ideal de escola (referente) - e do referido, que é a situação real de escola.

Primeira fase (B) – Opções metodológicas: Paradigmas e constructos no modelo de avaliação a adotar. Desenvolvimento autoavaliação 1ª fase: Fase B, onde se inclui a seleção do paradigma de análise, construção de questionários; apreciação dos questionários por um amigo crítico, reformulação e validação dos instrumentos de avaliação, pré-teste, aplicação dos questionários;

Segunda Fase (C) – Tratamento e análise dos dados: o tratamento tem forte incidência estatística., o que requereu competências específicas dos avaliadores;

Terceira Fase (D) - Análise e discussão dos resultados: compreende três passos - identificação de campos de análise (destacando áreas específicas para reflexão); comparação entre escola ideal e escola real; comentário-síntese interpretativo sobre a comparação de dados com identificação de aspetos positivos, aspetos a melhorar e verificação das discrepâncias entre escola real e ideal.

A autoavaliação era vista como um produto de uma dialética em que “Os avaliados são os coautores do processo de avaliação, que envolveu uma permanente negociação, análise crítica e reanálise que tem por finalidade conduzir a discursos consensuais sobre o objeto da avaliação” (Autoavaliação da Escola: propostas de leituras de ação e intervenção) e também era encarada “numa perspetiva do desenvolvimento com objetivos formativos, dando prioridade a metodologias qualitativas e compreensivas da realidade” (Autoavaliação da escola 2004-2005 - Apresentação).

O Conselho Executivo escolheu o ensino-aprendizagem, o sucesso-escolar e a cultura de escola (interações) como objetos da autoavaliação e o primeiro passo foi perceber o que escola queria.

A primeira equipa de autoavaliação foi constituída por 5 elementos. Muitas das horas de trabalho sobre a autoavaliação foram utilizadas para discussões sobre o que havia a fazer e “distribuíram as tarefas de acordo com o que faziam melhor “ (Painel de Antecedentes). Trabalharam fora do seu horário regular e não tinham horas de redução da componente letiva. Apesar de não sugerirem ninguém para se juntar à equipa, nos momentos de mais trabalho, como foi o caso das respostas aos questionários, havia sempre voluntários para ajudar. Os documentos de trabalho desta época foram armazenados no gabinete da Psicóloga escolar.

A participação dos vários elementos na equipa de autoavaliação deveu-se a um convite da Diretora. Tratava-se de uma equipa multidisciplinar onde se incluíam coordenadores de Departamento, elementos relacionados com o Projeto Educativo de Escola, o responsável pela coordenação do ensino noturno, a psicóloga escolar e uma professora com formação jurídica que trabalhara no Regulamento Interno. Todavia, os elementos desta equipa afirmaram desconhecer exatamente os critérios para a sua seleção, pois nunca tinham trabalhado juntas anteriormente e apenas reconheceram “ter em comum o gosto pelo trabalho na escola” (Painel de Antecedentes).

Foi necessário sensibilizar a comunidade escolar para o que se estava a fazer. Para o efeito, produziram um documento de apresentação. Deste modo também garantiam transparência. O documento de planeamento da implementação de estratégias faz referência à autoavaliação como processo reflexivo e partilhado por toda a comunidade educativa

A autoavaliação da escola centra-se num quadro normativo de autonomia e desenvolve-se como processo reflexivo envolvendo toda a comunidade educativa, com o objetivo de implementar mecanismos de ação que garantam a mudança e a melhoria das práticas educativas” (Autoavaliação da Escola - Planeamento e implementação de processos estratégicos - 2005-2006).

A construção do modelo de autoavaliação da escola iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica. A equipa recorreu à literatura para desenvolver o modelo, tendo sido principais referências Alaíz, Roberto Carneiro, Scheerens e Umberto Eco, ao passo que para o modelo da referencialização recorreram a Barbier, Hadji e Figari.

Consensualizaram o conceito de autoavaliação como

o processo sistemático e contínuo em que todos os membros de uma comunidade participam e onde se procede a diagnósticos frequentes, no sentido de definir o ponto da situação, as medidas de melhoria a introduzir, a sua calendarização e posterior avaliação, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados e redefinir melhorias a alcançar (Relatório final autoavaliação (1º fase) 2004/05).

Todavia, não foi possível chegar a um consenso sobre a amostra da comunidade escolar à qual seria aplicada o questionário para a autoavaliação, o que os levou a optar pelo universo.

A organização e o planeamento do processo de autoavaliação estavam assentes em três pilares que constituíram a matriz estruturante: Áreas de intervenção, Fontes/População alvo, Técnicas e instrumentos. Por sua vez, o *design* da avaliação estruturou-se em várias componentes: Subquestões, Fontes, Técnicas e instrumentos, Calendarização, Escala de Valoração (Escola ideal, escola real).

Quando foi necessário definir uma metodologia, após uma discussão inicial, a equipa desenhou o processo e pediu ao Conselho Executivo para o validar. Também o Conselho Pedagógico foi informado e a reação foi positiva. Na primeira fase realizaram-se reuniões com a Comunidade Escolar.

O referencial de avaliação foi construído a partir de um inquérito à comunidade escolar sobre a escola ideal. Após a sua aplicação, foram igualmente aplicados os questionários sobre a escola real ao mesmo universo, sempre com a garantia de anonimato.

O tratamento da informação recolhida visou compreender a distância entre o real e o ideal. A análise e tratamento de dados tiveram os seguintes desenvolvimentos: Identificação de situações/seleção de campos de análise; Comparação de dados – Escola Ideal vs Escola Real; e Referencialização, vista como a leitura interpretativa centrada na comparação entre os dados apurados. Este modelo concretizou-se num segundo momento de autoavaliação com a construção da matriz da análise da situação real da escola – referido.

Os questionários e os seus resultados foram afixados na escola e foi produzido um relatório onde se sublinhavam os Pontos Fortes e Fracos, e as Evidências. O relatório de autoavaliação de 2004/2005 recorda os propósitos da avaliação

Pretende-se, deste modo, auscultar a comunidade escolar /.../ que nos permita diagnosticar aspetos positivos e negativos, extrair ilações e agir em consonância /.../. O diagnóstico de pontos fortes e fracos pressupõe um processo partilhado com a comunidade escolar, informando a Direção sobre as melhores decisões a tomar. (in Relatório de Autoavaliação 2004-2005)

Selecionaram-se três áreas de intervenção no processo ensino-aprendizagem, cultura de escola, sucesso escolar – e fizeram-se Recomendações. Estas foram organizadas pelas áreas e entregues ao Conselho Executivo.

Os Pontos Fortes e Fracos constituíram os aspetos chave a partir dos quais no ano escolar seguinte (2005-2006) a escola devia estruturar as ações promotoras de eficiência e de eficácia do sistema educativo. A dinâmica conceptual subjacente do pós-autoavaliação passaria por um conjunto de fases conducentes à melhoria de resultados, que seria de novo submetido à autoavaliação. A autoavaliação estava desenhada como um processo contínuo

Não houve constrangimentos de maior que impedissem o trabalho da equipa autoavaliação, nem reações negativas na aplicação de questionários pela comunidade escolar. Apenas uma pequena resistência inicial. Contudo, o calendário da autoavaliação era condicionado por outras atividades escolares, nomeadamente a preparação dos exames nacionais.

Constituiu-se uma outra equipa, agora para priorizar as recomendações e para delinear estratégias de melhoria. Designou-se a coordenadora e novos elementos, aos quais se juntaram dois elementos da equipa anterior. Esta equipa já tinha capacidade de decisão e a Diretora já não acompanhava o seu trabalho durante tanto tempo, limitando-se a dar um apoio ocasional. A 2ª fase foi uma consequência da anterior. Um dos elementos da equipa fazia a ligação com o órgão de gestão. A Direção acompanhou de perto todo o processo e os desenvolvimentos eram apresentados no Conselho Pedagógico.

A segunda fase diz respeito ao trabalho de tratamento, sistematização e elaboração de conclusões da informação recolhida. As áreas de intervenção prioritárias mantiveram-se - processo ensino-aprendizagem, cultura de escola, sucesso escolar – e foram identificadas três estratégias adicionais que decorreram da aplicação do Despacho nº 17 387/2005 (orientações sobre a organização do horário semanal do Pessoal

Docente). A autoavaliação e tomada de decisão surgem mais interligadas e introduz-se a avaliação da eficácia dos processos estratégicos.

O PEE para o triénio 2006-2009 foi uma consequência do desenvolvimento das práticas autoavaliativas. O documento compreende uma apresentação da escola, dando ênfase ao simbolismo de ‘escola com tradição’, a sua caracterização e uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem. Prossegue articulando o processo de autoavaliação da escola com o PEE. Faz ainda uma retrospectiva das autoavaliações de 2004-2005 e 2005-2006, nomeadamente uma apreciação muito positiva sobre o envolvimento da comunidade educativa, pois “permitiu a tomada de consciência do objeto escola e a reflexão sobre o mesmo, por forma a permitir uma atuação /intervenção mais eficaz e dinâmica no processo educativo” (Projeto Educativo 2006 – 2009). Este Projeto integra uma reflexão sobre o sucesso escolar dos alunos, numa perspetiva de evolução, bem como os fatores que lhe estão associados.

A 3ª fase diz respeito à implementação de processos estratégicos. O mote que serviu de inspiração ao planeamento e implementação de processos estratégicos foi extraído de uma obra de Fullan e Hargreaves – “É válido lutar para que nossas organizações não sejam negativas por negligência, mas positivas por vontade” (Autoavaliação da Escola - Implementação de Processos Estratégicos 2006-2007) A divulgação para a comunidade escolar foi efetuada em suporte de papel e foi feito um convite formal à participação dos professores numa reunião. “Apesar de algum ceticismo, foram dadas sugestões sobre estratégias e atividades a implementar” (Painel de Direção). Auscultaram ainda os delegados de turma, em representação dos alunos, e os representantes dos encarregados de educação.

Como tem sido construído o dispositivo para a autoavaliação de escola?

Depois de um interregno de dois anos, a AA ressurgiu através do Observatório de Qualidade, uma das propostas do 'Projeto de Intervenção' da candidatura da Diretora a este cargo para o período 2009/10 a 2012/13, e apreciado em Conselho Geral aquando do processo de seleção de candidatos. A Diretora reconhece na AA uma fonte de informação – “Com base no processo de autoavaliação e de avaliação externa, sem descurar a experiência diária, considero que os problemas mais relevantes, se situam os seguintes âmbitos /.../” (Projeto de Intervenção da Diretora), ao qual acrescem o seu

conhecimento dos resultados da avaliação externa. Evitou-se utilizar o termo 'avaliação', dado a carga negativa que adquirira. Este Observatório iria dar continuidade ao trabalho de avaliação anterior.

Conforme consta no Roteiro do Observatório de Qualidade - “Um conjunto de novas políticas educativas – novas ofertas curriculares, os PEE e os PCE, as mudanças nas atitudes da sociedade e dos jovens face às escolas, as taxas de insucesso escolar e de abandono, terão encorajado à criação do Observatório da Qualidade”.

A constituição deste Observatório visou “desenvolver um trabalho revelador da realidade da escola, quer nos seus aspetos mais positivos, quer naqueles considerados pontos fracos e, através deles, promover a reflexão e participação de todos os atores” (Observatório de Qualidade: roteiro), num contexto de o que é referido como “um novo paradigma de escola, decorrente dos novos mandatos sociais e da territorialização e, através deles, promover a reflexão e participação de todos os atores” (Idem).

São cinco os objetivos que a equipa do Observatório se propõe atingir: motivar a comunidade escolar para um maior envolvimento; aplicar métodos de pesquisa para recolher informação que permita conhecer a realidade da escola; refletir sobre os dados obtidos; contribuir para a divulgação do conhecimento produzido junto da comunidade escolar; desenvolver mecanismos de aprendizagem organizacional, através de um processo de reflexão/avaliação.

O atual Observatório da Qualidade planeia desenvolver o seu trabalho ao longo de quatro etapas claramente definidas: duas de construção, uma de implementação, e a última de divulgação e reflexão sobre os impactos, estendendo a sua ação ao longo de três anos e meio:

- Construção do projeto do observatório da escola: objetivos e metodologia organizativa;
- Construção do projeto do observatório da escola: metodologia comunicacional e institucional;
- Projeto do observatório da escola: Articulação das medidas a implementar: eixos estratégicos e documentos estruturantes da vida da escola;
- Projeto do observatório da escola: avaliação reflexiva e reconfiguração do projeto do observatório

Os elementos da equipa têm sido autodidatas, exceto o representante do Centro Novas Oportunidades (CNO) que teve formação sobre a CAF, porque a avaliação do Centro decorreu segundo este modelo. O grupo discutiu a metodologia da autoavaliação, preparou o desenho do processo e pediu ao Conselho Executivo para o validar. A mesma equipa que desenha a avaliação, implementa-a e trata a informação.

A calendarização da autoavaliação está definida no Roteiro do Observatório, que inclui um cronograma com a representação das etapas do trabalho a desenvolver no período de 2010 a 2013 e respetivo conteúdo. Aquando da realização das entrevistas aos interlocutores da escola, estava a iniciar-se a 3ª parte (implementação de estratégias). As atividades de cada etapa são esmiuçadas em detalhe, com as temporizações para a sua execução claramente definidas.

O conceito de ‘territorialização’, desenvolvido no documento interno "Gestão Estratégica – do conceito de territorialização à construção do roteiro organizativo", assume um lugar de relevo na justificação de um observatório de qualidade. É construída uma matriz suportada em diplomas legais que sugerem o desenvolvimento de práticas de territorialização. Foram quatro os documentos que se constituíram como referências para a construção da matriz única: Relatório de Avaliação Externa, da então IGE; Exercício; “Espelho Epis”, utilizado pelos ‘Mediadores de capacitação para o sucesso escolar’ da Associação de Empresários pela Inclusão Social (EPIS); Projeto de Intervenção de Candidatura apresentado pela Diretora da Escola para o mandato 2009/10 a 2012/13; Inquérito por questionário aplicado à comunidade escolar, em Outubro e Novembro 2010.

O Observatório da Qualidade discutiu a metodologia da autoavaliação, preparou o desenho do processo e pediu ao Conselho Executivo para o validar. Toda a comunidade escolar deu contributos para a definição de prioridades e estratégias.

A parceria com a EPIS constituiu uma oportunidade para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, que possibilitará à escola

desenvolver nos próximos três anos um trabalho colaborativo com a EPIS, o que permitirá uma nova dinâmica organizacional da mesma e /.../ uma expressiva materialização no processo de territorialização, cujos objetivos se centram em novos modelos de planeamento e gestão estratégica (Observatório de Qualidade: roteiro).

Os últimos questionários de autoavaliação utilizam a matriz de questionários anteriores, efetuando algumas adaptações decorrentes da nova legislação, da renovação do edifício escolar e do espelho EPIS. Por vezes foi adotada a terminologia do projeto EPIS. Foi também introduzida uma área sobre Gestão e Organização Escolar.

A equipa AA reuniu-se com representantes dos diferentes elementos da comunidade escolar, separadamente alunos e Encarregados de Educação. Foram realizadas reuniões entre a equipa e coordenadores de departamento - “O trabalho de AA realizado era sempre discutido nos grupos, para que fosse sentido” (Painel de Antecedentes).

Na matriz única de autoavaliação do Observatório da Qualidade os quadros têm uma estrutura lógica e indicam a área de intervenção, os objetivos estratégicos e os operacionais, estratégias de implementação e calendarização. As áreas da avaliação foram sempre selecionadas pela Direção, que escolheu o ensino-aprendizagem, o sucesso-escolar e a cultura de escola (interações) como objeto. A autoavaliação assenta sobretudo na aplicação dos questionários.

A equipa do Observatório integra elementos das equipas de autoavaliação anteriores, bem como o Presidente do Conselho Geral (coordenador). Cabe a este elemento dar conta do trabalho que o Observatório está a realizar. A equipa que o constitui tem um mandato coincidente com o mandato da Direção. Segundo o Painel de Direção, *esta equipa tem mais autonomia* que as anteriores. A equipa é constituída apenas por PD, sendo dado como justificação a disponibilidade e a conjugação de horários. É pedida a colaboração pontual dos pais. Nunca se equacionou a participação do pessoal não docente nem dos alunos. Os motivos prendem-se, “eventualmente, com incompatibilidade de horários e dificuldades no acompanhamento do processo” (Painel de Construído).

A equipa tem condições de trabalho: sala de reuniões (normalmente reúne no gabinete da Psicóloga), placards, papel, etc. Os horários dos elementos da equipa foram pensados para coincidirem - 90 minutos à 4ª feira e 45 na 2ª feira. Todavia,

As horas disponíveis no horário revelam-se, por vezes, insuficientes face às tarefas exigidas para o trabalho do Observatório. Todavia, segundo o painel do Construído, As horas disponíveis no horário revelam-se, por vezes, insuficientes face às tarefas exigidas para o trabalho do Observatório. (Painel de Construído)

pois afirmam tratar-se de *uma atividade que exige muitas horas* (Idem). O principal constrangimento é a dificuldade da equipa conjugar o trabalho de AA com o de outras atividades, pois “os elementos do Observatório estão envolvidos em muitas atividades” (Painel de Construído). Daí resultam “desperdícios causados pelas interrupções no trabalho de AA” (Idem).

O Roteiro do Observatório estabelece várias etapas, “definindo-se o ponto de partida e o ponto de chegada e a respetiva calendarização” (Observatório de Qualidade: roteiro), sendo que “Cada uma das etapas irá posicionar-se face a uma questão” (Idem). No mesmo documento reconhecem-se os constrangimentos, tais como: a dificuldade da equipa conjugar o trabalho de AA com o de outras atividades (os elementos do Observatório estão envolvidos em muitas atividades); os desperdícios causados pelas interrupções no trabalho de AA.

“A equipa considera-se coesa e tem consciência da sua importância, até para a própria avaliação externa da escola” (Painel de Construído). A mesma equipa desenhou e implementou a avaliação e trata a informação. A equipa discutiu a metodologia da autoavaliação, preparou o desenho do processo e pediu ao Conselho Executivo para o validar. Precisaram de um amigo crítico e para essa função escolheram a Presidente e a Vice-presidente da Direção. Elas questionavam o porquê de cada pergunta do questionário.

A participação dos pais na AA foi reduzida, “mas não houve perceção que tivessem reagido negativamente” (Painel de Antecedentes). Todavia, o representante dos pais foi sensibilizado para este processo. Acresce referir que, para colmatar a ausência de outros intervenientes na equipa de AA (por exemplo, aluno ou elemento do pessoal não docente), foi criada uma comissão consultiva constituída por cinco elementos que integra o representante do pessoal não docente no Conselho Pedagógico e outro no Conselho Geral, o Presidente da Associação de Pais, o Presidente da Associação de Estudantes e o representante dos alunos do ensino noturno no Conselho Geral.

Constituiu-se ainda uma terceira equipa para priorizar as recomendações e para delinear estratégias de melhoria. Designou-se a sua coordenadora e dois elementos da equipa anterior e novos elementos. A calendarização terá em conta a vigência do PEE.

O Roteiro do Observatório da Qualidade manifesta preocupação com o envolvimento da comunidade escolar e com a negociação com os diversos atores para uma ação estratégica conjunta

o esboço de ação proposto neste Projeto de Intervenção deverá ser verdadeiramente divulgado, discutido e negociado com os diversos atores da comunidade educativa, num processo de ação estratégica conjunta, de modo a que o mesmo possa ser plenamente assumido por todos os intervenientes e não se identifique somente com a visão apresentada pelo Órgão Diretor (Roteiro do OQ).

Tal auscultação foi determinante, por exemplo, na identificação de prioridades, incluindo nas atividades extracurriculares para o ano letivo 2009-1010.

Todos os elementos da comunidade escolar deram contributos para a definição de prioridades e estratégias e a partir daí construiu-se um quadro síntese. Existem parcerias com escolas e empresas, mas estas não têm estado envolvidas no processo de autoavaliação.

Para além dos documentos que foram apresentados no CP, os questionários estiveram expostos e os resultados também. Qualquer parceiro externo pode aceder à informação, pois os resultados vão ser enviados para todos os professores por *email*. Estão ainda disponíveis na plataforma *moodle* e na página do Conselho Geral.

As áreas de intervenção incluem processo educativo, sucesso escolar, cultura de escola e organização e gestão. As três primeiras decorrem do processo de autoavaliação anterior, tendo sido introduzida a área de organização e gestão de acordo com a legislação em vigor. Foram apenas aplicados os questionários sobre o ensino real. Os questionários aos professores e alunos são muito extensos, de modo a obter informação em diferentes aspetos considerados pertinentes.

Paralelamente, o PEE estava em fase de reformulação pelos coordenadores de departamento, que fizeram uso das prioridades e estratégias da 2ª fase da AA. O PEE é entendido como um documento que consubstancia “a autonomia e projeta, a diferentes níveis, a estrutura organizacional, os princípios / valores que traduzem a identidade da escola” (Projeto Educativo 2010 – 2011). Retoma-se aqui a ideia da escola “como unidade organizacional de decisão” (Idem).

O PEE 2010/2011 procura respeitar “as prioridades seleccionadas no processo de autoavaliação que constituem a matriz de sustentabilidade do Projeto Educativo, pela

diversificação das mesmas e estratégias propostas” (Projeto Educativo 2010 – 2011), mas também considerar as prioridades definidas na AA e na AEE

os quadros que se apresentam reúnem o cruzamento de estratégias implementadas e a desenvolver em 2010/2011 respeitantes às orientações emanadas da autoavaliação que foram valorizadas no processo avaliação externa e outras que resultam da necessidade de se tornarem atributos da escola (Idem).

Para cada uma das áreas de intervenção estruturantes do modelo da AA são estabelecidas prioridades e definidas estratégias implementadas ou a desenvolver. Este documento manifesta igualmente preocupação com a autorreflexão e a formação de docentes.

O próprio PEE entende que a sua monitorização e avaliação “deve ser permanente, de modo a permitir a identificação de dificuldades e inoperância de atividades e estratégias” (Projeto Educativo 2010 – 2011). Neste PEE, a reflexão já incidiu sobre os processos e suportes da AA, bem como da hétero avaliação. São apresentados planos de melhoria para os Pontos Fortes e Fracos. Os instrumentos de avaliação são sobretudo os relatórios sectoriais “Com o objetivo de assegurar que os objetivos e as metas definidos para cada Área de Intervenção/Eixo Estratégico são operacionalizados, é necessário proceder-se à monitorização e avaliação dos processos em curso e dos resultados obtidos” (Projeto Educativo 2011 – 2014).

As avaliações inicial e contínua visam proceder a reformulações pontuais, ao passo que a final se destina ao balanço das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo através do levantamento de pontos críticos, apresentação de sugestões e do enquadramento para uma eventual reformulação do Projeto Educativo, que tem sido ajustado ao longo dos anos.

O PEE também é avaliado, muito embora esta avaliação não surja integrada na AA da escola. Neste caso específico, existem avaliações de natureza diferente – “Inicial / contínua - Ao longo do ano letivo para proceder a reformulações pontuais; Final - Balanço das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo” (Projeto Educativo 2010 – 2011). Nesta última avaliação foram consideradas sugestões, o levantamento de pontos críticos e o enquadramento necessário a uma eventual reformulação do Projeto Educativo. Entendeu-se que “A Avaliação do Projeto Educativo deve ser permanente, de modo a permitir a identificação de dificuldades e inoperância de atividades e estratégias” (Projeto Educativo 2010 – 2011). Por seu turno, a monitorização faz-se

através de relatórios sectoriais “Com o objetivo de assegurar que os objetivos e as metas definidos para cada Área de Intervenção/Eixo Estratégico são operacionalizados, é necessário proceder-se à monitorização e avaliação dos processos em curso e dos resultados obtidos” (Projeto Educativo 2011 – 2014).

Não chegaram a um consenso sobre a amostra à qual haviam de aplicar o questionário. Por isso, optaram pelo universo. Como ainda não foi feita nova consulta à comunidade educativa, mantiveram-se as três áreas de intervenção: Processo ensino-aprendizagem, Sucesso escolar, Cultura de escola

O enquadramento e a calendarização da atividade do Observatório de Qualidade foi levado a Conselho Pedagógico para dar a conhecer o projeto. Realizaram-se reuniões entre a equipa e coordenadoras de departamento, e representantes de alunos e Encarregados de Educação. Todos os documentos que daí resultaram foram apresentados ao CP. Por outro lado, o desenho proposto foi submetido ao Conselho Executivo para validação.

Foi feita uma sensibilização à comunidade escolar por *email* e afixação de cartazes, bem como aos representantes dos pais nos órgãos de gestão. Existem parcerias com escolas e empresas, mas estas não integraram o universo de respondentes.

A escola foi convidada a participar num estudo conduzido pela McKinsey & Company, a partir de 2009/10. Trata-se de “um inquérito de campo aprofundado a cerca de quinhentas escolas, associando boas práticas de gestão a escolas com resultados superiores” (Observatório de Qualidade, s/ data), que dará origem a um manual de boas práticas.

O que resultou da autoavaliação da escola?

São múltiplas as manifestações que indicam que a autoavaliação está em curso ou que está a produzir efeitos.

A equipa do Observatório da Qualidade deu a conhecer o seu projeto ao Conselho Pedagógico e fez um enquadramento e uma calendarização da sua atividade. O Roteiro do Observatório de Qualidade foi divulgado por toda a comunidade escolar e negociado para fomentar uma ação estratégica conjunta, não apenas limitada à visão do órgão diretor:

o esboço de ação proposto neste Projeto de Intervenção deverá ser verdadeiramente divulgado, discutido e negociado com os diversos atores da comunidade educativa, num processo de ação estratégica conjunta, de modo a que o mesmo possa ser plenamente assumido por todos os intervenientes e não se identifique somente com a visão apresentada pelo Órgão Diretor (Observatório da Qualidade: Roteiro).

São apresentados planos de melhoria para os Pontos Fortes e Fracos. Os quadros têm uma estrutura lógica e indicam: área de intervenção, objetivos estratégicos, objetivos operacionais, estratégias de implementação, calendarização (curto, médio e longo prazo), indicador de desempenho que “reflete a realidade da escola e a sensibilidade dos intervenientes na autoavaliação relativamente ao nível de execução do que se considera modelo de “boas práticas” (Observatório de Qualidade: roteiro (s/ data).

Por seu turno, a AA assenta sobretudo na aplicação de questionários à comunidade escolar. Os resultados escolares são trabalhados a nível dos grupos disciplinares e no Conselho Pedagógico foram apresentadas sugestões de melhoria a considerar no(s) anos seguintes.

São desenvolvidas ações de sensibilização junto da comunidade escolar, por *email* e afixação de cartazes, bem como através dos representantes dos pais nos órgãos de gestão. Têm sido produzidos vários documentos, que são analisados nos departamentos curriculares. Os questionários estiveram expostos em locais públicos e os resultados também. Os resultados vão ser enviados para todos os professores por *email*, mas também estão disponíveis na plataforma *moodle* e na página do Conselho Geral. Qualquer parceiro externo pode aceder à informação. As reações aos propósitos da AA têm sido positivas.

Na sequência da autoavaliação, os diferentes grupos disciplinares apresentam reflexões sobre a evolução do insucesso escolar, com sínteses dos fatores responsáveis pelas dificuldades dos alunos. São, igualmente, apresentadas sugestões de melhoria sobre ensino-aprendizagem, envolvimento escola-família e adequação organizacional.

A tais reflexões junta-se uma outra sobre os processos e suportes da AA, bem como da heteroavaliação.

A AA produziu efeitos sobre as grandes opções para o PEE 2010-2011, pois para cada uma das áreas de intervenção estruturantes do modelo da AA são estabelecidas prioridades e definidas estratégias já implementadas ou a desenvolver.

Verificaram-se efeitos a nível do currículo e foram apresentadas sugestões de melhoria sobre ensino-aprendizagem, envolvimento escola-família e adequação organizacional. Também teve impacto no plano das OPTE Foram apresentadas modalidades de aplicação e “os procedimentos para a sua operacionalização que se articulam com as propostas indicadas pelos alunos” (Projeto Educativo 2010 – 2011). O PEE é ele próprio apresentado como dinâmico e como uma consequência das avaliações internas.

Ao passo que o PEE 2009/2010 teve como suporte orientador das linhas de ação os resultados da avaliação externa, já o PEE 2010/2011 utiliza os resultados da AA e procura “Respeitar e perseguir as prioridades seleccionadas no processo de autoavaliação que constituem a matriz de sustentabilidade do Projeto Educativo” (Projeto Educativo 2010 – 2011). A operacionalização das estratégias de melhoria foi sendo realizada ao longo dos anos e o PEE ajustado.

Há uma reflexão sobre os processos e suportes da AA, bem como da hétero avaliação. Assim, para cada uma das áreas de intervenção estruturantes do modelo da AA são estabelecidas prioridades e definidas estratégias implementadas ou a desenvolver.

Os Departamentos curriculares apresentaram sugestões de melhoria sobre ensino-aprendizagem, envolvimento escola-família e adequação organizacional. A avaliação dos resultados escolares são trabalhados a nível dos grupos disciplinares e as propostas de melhoria para os anos seguintes são levadas a Conselho Pedagógico.

As atividades extracurriculares são também vistas como consequência da AA, pois aí emergem propostas para a sua criação. O mesmo sucedeu relativamente à Ocupação Plena dos Tempos Escolares (OPTE) onde se procurou equilibrar a necessidade que emergia da norma com o contexto real e as necessidades sentidas.

A escola foi estudo de caso do então Departamento do Ensino Secundário sobre a reforma do Ensino Secundário. Como já foi referido, a inclusão da escola no estudo conjunto do Ministério da Educação, em parceria com a consultora McKinsey & Company, deu origem a um manual de boas práticas, enfatizando, deste modo, o seu trabalho. Finalmente, a equipa de AA recebeu um louvor da Direção. Como reconhecimento do seu trabalho.

e. Participação da Direção na Equipa de Autoavaliação e cronologia de ambas (2004-2005 a 2012-2013)

Nenhum elemento da Direção integrou a equipa de autoavaliação/Observatório da Qualidade. Os elementos das sucessivas equipas foram designados pela Direção da escola. A atual Direção integra o órgão de gestão desde 1996 e as atuais Diretora e a Subdiretora têm-se mantido em cargos da Direção.

Mandato da Direção	Participação na EAA
2004 a 2009	Não
2009 a 2012	Não

f. Episódios Críticos

Destacam-se nesta escola dois episódios críticos que, de algum modo, colocaram em risco a continuidade das práticas de autoavaliação. O primeiro diz respeito à sua segmentação por quatro fases, cada uma com um objeto de trabalho específico. Trata-se de um episódio que se repetiu por três vezes. O segundo, surge de alguma forma conjugado com o primeiro, e diz respeito à passagem da 3ª para a 4ª fase (Observatório de qualidade), antecedido por um interregno de dois anos.

QUADRO 5 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA SIGMA

EPISÓDIO 1
Compartimentação da autoavaliação
A dificuldade superada
Desenvolvimento da autoavaliação compartimentada em 4 fases (1ª / 2ª / 3ª / Observatório da Qualidade, atualmente) em função do objeto de trabalho e da renovação da equipa.
Quando ocorreu
A 2ª fase teve início em 2005, a 3ª fase em 2006, o Observatório em 2009 (ver relato do respetivo episódio crítico que ajudou a superar)
Causa da situação crítica
Cada fase tinha um enfoque específico: 1ª fase (conceção e planeamento, Opções metodológicas); 2ª fase (Tratamento e análise dos dados; 3ª fase (Análise e discussão dos resultados)
Como se manifestou

O objeto de trabalho em cada uma das fases ficou concluído e a equipa responsável cessou funções.
Como foi superado
Houve sempre uma continuidade entre as fases - cada uma foi consequência da anterior. Cada nova equipa incluiu sempre elementos da equipa anterior para assegurar a transição. A avaliação do Projeto Educativo de Escola decorreu separadamente. A Direção nomeou os elementos de cada equipa e escolheu também os objetos da autoavaliação. Para a 3ª fase da avaliação foram estabelecidas prioridades calendarizadas, em articulação com o PEE.
Principais Intervenientes
Diretora e restante Direção, responsáveis pela nomeação das equipas (incluindo os elementos que transitavam para a nova equipa) e escolha do objeto da avaliação.
Efeitos observados (se aplicável)
A autoavaliação de escola foi sendo retomada.

QUADRO 6 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA SIGMA

EPISÓDIO 2
Interregno na autoavaliação
A dificuldade superada
Havia algum cansaço com o processo de autoavaliação e algum mal-estar por parte dos professores.
Quando ocorreu
Dois anos: 2007 a 2009, após três fases do desenvolvimento de práticas de autoavaliação.
Causa da situação crítica
Cansaço, obras na escola para renovação e mau estar entre docentes, decorrente de alterações legislativas com implicação na sua situação profissional (avaliação de professores, horários de trabalho).
Como se manifestou
Prática de autoavaliação de escola interrompida de 2007-2009.
Como foi superado
As práticas de autoavaliação foram retomadas, pois a criação de um observatório da qualidade fazia parte do projeto de intervenção da diretora, aquando da sua candidatura

<p>para o cargo, que foi apreciada pelo Conselho Geral.</p> <p>A equipa não incluiu nenhum encarregado de educação, aluno ou elemento do pessoal não docente por motivos que se prendem, alegadamente, com incompatibilidade de horários e dificuldades no acompanhamento do processo.</p> <p>Foram nomeados quatro professores pela Diretora. A equipa integrou elementos da 1ª e da 3ª fase. Ao Observatório foram dadas as condições de trabalho necessárias (sala, materiais consumíveis).</p>
Principais Intervenientes
Diretora da escola, Presidente do Conselho Geral (que integra o Observatório da Qualidade e é o seu interlocutor com a Direção)
Efeitos observados (se aplicável)
Evitou-se a autoavaliação num período em que existia uma forte probabilidade de os resultados estarem enviesados por questões exógenas. Não estavam pois criadas as condições para a autoavaliação.

IX.3 Narrativa: a autoavaliação na Escola Alfa – uma abordagem descritiva

A informação que sustenta a informação e a narrativa infra, encontra-se no Dossier de Escola – Anexos XXI a XXVIII.

a. Sinais de durabilidade da autoavaliação da escola - notas extraídas do Relatório de Avaliação Externa (2009)

Historial significativo de práticas de autoavaliação. Aplicou inquérito a 60% comunidade escolar sobre: práticas letivas, grau de satisfação, comportamento e disciplina, etc. Produziu um relatório em 2006. Tem agora [2009] um processo mais estruturado com equipa de docentes e não docentes. Foram elaborados relatórios em 2009, 2010 e 2011. Promove-se a articulação entre os diversos elementos de avaliação produzidos em relatórios de diferentes estruturas e com periodicidades diversas. Sustentabilidade do progresso: Pontos fracos e fortes/oportunidades e constrangimentos identificados não foram partilhados pela comunidade educativa: tornou-se mais difícil implementar planos de melhoria. Uma equipa monitoriza a execução Projeto Educativo.

Todos os relatórios elaborados internamente, bem como os produzidos por entidades externas, nomeadamente os das intervenções inspetivas são divulgados. O progresso e evolução de aspetos mais frágeis, bem como a manutenção dos pontos fortes decorrem dos resultados dos mesmos ou de novas necessidades.

b. Dados Gerais da Escola (Fevereiro de 2012)

- Data da Avaliação Externa da IGE: Novembro de 2009
- Fundação do Agrupamento: ano letivo 2002/2003
- Início de práticas de autoavaliação: 2004/2005 na Escola-sede e em 2007/2008 estendeu-se às outras escolas do Agrupamento
- Nº de escolas que integram o agrupamento: 15 (3 JI, 5EB1/JI, 6EB1, 1EB2,3)
- Trabalhadores Docentes: 159 (132 - 83% QA, 25 - 15% QZP, 102 - 64% > 20 anos)
- Trabalhadores Não Docentes: 75
- Alunos: 1657 (1614 - 97,4% PT, 409 - 24,7% ASE – escalão A (315 escalão B); 43 - 2,6% língua materna não PT)
- Pais (com base nos inquéritos devolvidos): Escolaridade: <9 anos - 17,3%; até 12º ano - 37,2%; > 12º - 13,1%, não existem dados - 32,3%)

c. Fontes de informação

Constituíram-se como principais fontes da informação recolhida e contributos para a construção das narrativas as seguintes:

- Relatório da Avaliação Externa da Escola (de onde se recolheram indícios de durabilidade da autoavaliação)
- Painel da Direção
- Painel de ‘Antecedentes’ (elementos envolvidos na condução de práticas de autoavaliação anteriores)
- Painel de Construído (elementos envolvidos na condução das práticas de autoavaliação atuais)
- Coordenadora da Equipa de Autoavaliação atual (por indisponibilidade em participar no painel, deu um contributo escrito estruturado em função do questionamento-base do modelo de análise, que foi enviado por email nos dias seguintes)
- Documentos selecionados para análise aprofundada
 - Relatório de autoavaliação 2004-2005
 - Relatório de autoavaliação 2005-2006
 - Relatório final da 2ª fase da autoavaliação 2006-2009

- Relatório final de autoavaliação 2010-2011
- Relatório de avaliação do Projeto Educativo de Escola 2008-2009 a 2010-2011
- Calendário para entrega de relatórios do 1º período 2011-2012
- Relatório do departamento de línguas do 1º período 2011-2012
- Relatório do departamento de expressões do 1º período 2011-2012
- Tabela sobre participação da equipa da Direção na Equipa de Autoavaliação e cronologia de ambas.

d. Narrativa de escola

Como se organizam, como funcionam e o que resulta das práticas sustentáveis de autoavaliação institucional na Escola Alfa?

Porque se desenvolveram práticas de autoavaliação da escola?

As práticas de autoavaliação ‘Antecedentes’ das atuais desenvolveram-se ao longo de três fases: a primeira de 2004 a 2006 (com dois momentos, marcados pela mudança da coordenadora da equipa), a segunda de 2007 a 2009, e a terceira (atual) desde 2009. Para cada fase foi constituída uma equipa de autoavaliação.

A primeira equipa de autoavaliação foi constituída no segundo ano de existência do Agrupamento, em 2004, e não integrava elementos do órgão de gestão. Funcionava apenas na escola sede e tinha cinco elementos. O então presidente do Conselho Executivo nomeou um coordenador para a equipa, que integrava docentes de todos os ciclos e um representante dos assistentes técnicos e operacionais (utilizando a terminologia atual). Foi publicado um relatório relativo ao ano letivo 2004-2005, em Setembro de 2005.

Esta equipa foi constituída porque “sentiu-se a necessidade de saber como estava a funcionar o Agrupamento” (Painel da Direção). Segundo alguns entrevistados, não foi sentida pressão da administração educativa para que a autoavaliação se realizasse, como também não foi referido qualquer apoio ou incentivo seu. A Comunidade Escolar foi intencionalmente auscultada através de questionários, tal como é referido no relatório de avaliação – “Para a recolha de informação foram concebidos questionários adaptados aos diversos agentes educativos” (Relatório de autoavaliação 2005).

No primeiro relatório de autoavaliação, relativo ao ano escolar 2004/2005, defendia-se que “O propósito mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar” (Relatório de Autoavaliação 2005). Reconhecia-se, porém, que tal melhoria não dependia apenas dos recursos existentes, mas também de fatores externos, como sejam a origem socioeconómica e cultural da população escolar e as expectativas familiares, aos quais acresciam alguns fatores internos. Neste último grupo incluem-se o tipo de liderança, o funcionamento de estruturas e orientação educativa, a motivação dos professores e o empenho dos alunos. A autoavaliação da escola surge, pois, contextualizada e os propósitos clarificados. Refira-se que, anteriormente, “as práticas de autoavaliação resumiam-se à análise dos resultados” (Coordenadora da EAA).

Ainda assim, segundo o painel da Direção, a autoavaliação começou num *ano complicado*, pois verificava-se um grande mau estar entre os professores e o Ministério da Educação. Os membros do Painel de Construído apontaram a “Avaliação Externa da IGE e a legislação publicada à altura, nomeadamente aquela que enquadrava os professores titulares”, como tendo dado um impulso para o desenvolvimento das práticas autoavaliação.

Na sequência da mudança de escola da coordenadora da equipa de autoavaliação, foi nomeado outro elemento da equipa, sugerido pela primeira, com a concordância da Direção. No 2º relatório de autoavaliação, publicado no final do ano letivo 2005-2006 (Julho), procurou-se reforçar a ideia de autoavaliação como um trabalho continuado – “Tentámos seguir a maior parte das sugestões indicadas no Relatório de 2004/2005”. Nas conclusões deste relatório é mesmo apresentada uma proposta de trabalho futuro para ao órgão de gestão – “Consideramos que os aspetos negativos registados neste Relatório deverão ser as prioridades a trabalhar no próximo ano letivo”.

A 2ª fase da autoavaliação decorreu ao longo de três anos, com uma atividade central em cada ano: “1º - constituição da equipa e definição das áreas a avaliar; 2º - aplicação do questionário e tratamento de dados; 3º - elaboração de gráficos” (Relatório Final 2006-2009). A equipa que conduziu esta segunda fase da autoavaliação funcionou de 2007a 2009, dando continuidade ao trabalho da primeira, mas na sua composição interna elementos de diversas escolas do agrupamento foram selecionados pelo Conselho Executivo. A equipa de autoavaliação passou a integrar Pessoal Não Docente (PND) - um assistente técnico e outro operacional - indicado pelo chefe de serviços.

Todos os ciclos de ensino estavam representados e um elemento deu continuidade à equipa de autoavaliação anterior. Segundo o Painel de Construído, esta equipa era grande e “houve algumas críticas: havia pessoas inexperientes, a coordenação não foi eficaz, havia demasiadas pessoas”. Houve dificuldade em compatibilizar os horários dos professores e o PND era dispensado da atividade regular, quando necessário.

Alguns elementos do Agrupamento frequentaram formação sobre o modelo CAF - a presidente do CE, a vice-presidente, o responsável pela avaliação do Projeto Educativo e um representante da equipa da autoavaliação da educação pré- escolar. Leram relatórios de autoavaliação de outras escolas, “nomeadamente de uma escola do concelho /.../ que participara na fase piloto das 24 escolas que foram objeto de avaliação externa” (Painel da Direção).

O Painel de Antecedentes referiu que o primeiro relatório foi produzido em Setembro de 2005, tendo a equipa dado conhecimento dos resultados do inquérito sobre resultados e abandono escolar (gráficos), junto dos órgãos de gestão, que por sua vez os remeteram aos departamentos curriculares. Nesse relatório são assinalados os Pontos Fortes e Fracos resultantes da avaliação, em cada área e tema observados. Cada escola do Agrupamento desenvolveu planos de ação na sequência da primeira autoavaliação. Nas conclusões é feita uma reflexão sobre a própria autoavaliação e propostas para os decisores de escola.

Ainda de acordo com o Painel de Antecedentes, o primeiro relatório de autoavaliação estava muito centrado nos resultados escolares dos alunos da escola sede. Foi então delineado um processo de autoavaliação algo moroso. A equipa preparou questionários que foram aplicados ao Conselho Executivo, Diretores de Turma (amostra), Coordenadores de Departamentos, membros do Conselho Pedagógico, Pessoal Não Docente, Encarregados de Educação (por amostragem) e Alunos (4º ano, 2º e 3º ciclos, por amostragem). Os questionários utilizados e aplicados pela primeira equipa já estavam feitos e outros foram extraídos da bibliografia portuguesa sobre avaliação de escolas. Para além de uma recolha de dados com vista à caracterização do agrupamento, foi avaliada a sua liderança e a dos Departamentos, bem como as práticas letivas, nomeadamente através dos resultados escolares. Foi recolhida informação para enquadramento da comunidade escolar e para avaliação dos resultados académicos, ensino e aprendizagem e cultura de escola. O âmbito da autoavaliação parece bastante vasto, tendo sido destacados aspetos positivos e negativos.

No segundo ano da autoavaliação (segundo momento da 1ª fase) foram definidas apenas duas áreas para avaliação: organização e gestão da escola e resultados académicos. A equipa optou pelo método de inquérito por questionários para analisar a organização e gestão da Escola e pela pesquisa documental para analisar os resultados académicos. O Relatório de Autoavaliação de 2006 refere que os questionários foram submetidos a um pré-teste, para verificação da sua eficácia, clareza e objetividade, tendo sido distribuídos a uma população restrita, o que permitiria consensualizar conceitos. Segundo os entrevistados, o elevado número de respostas indicou uma boa reação aos inquéritos. Os questionários aplicados ao pessoal não docente foram preparados pelos próprios. Foi também efetuada uma caracterização sumária do agrupamento.

Nos relatórios de autoavaliação, estão explicados o enquadramento e o objeto da avaliação, bem como os métodos utilizados, e são apresentadas conclusões da avaliação, efetuados juízos de valor a partir das conclusões da avaliação efetuada sobre as taxas de sucesso (Ex. – “É preocupante a situação do 9º ano (ano terminal de ciclo, com 69,9%); e grave o resultado apresentado no 7º ano /.../.Urge uma intervenção séria no sentido de colmatar a discrepância entre as taxas de transição do 6º para o 7º anos”. [Relatório de Autoavaliação de 2005]) e são assinalados os Pontos Fortes e Fracos resultantes da avaliação, em cada área e tema observados.

Com os resultados apurados a partir dos inquéritos construíram-se gráficos. Estes foram analisados internamente nos Departamentos e expostos num placard para divulgação junto do PND. Não existia plano de melhoria. “Contudo, os resultados não foram apresentados atempadamente” (Painel de Construído). Esta segunda equipa preparou um relatório trienal que serviu de base à apresentação da escola aquando da avaliação externa da IGE. Pela análise do documento presume-se que é dada continuidade ao trabalho de autoavaliação anterior, mas sem que se façam referências específicas a tal.

Não houve qualquer tipo de reação por parte da comunidade escolar, porque se tratavam de resultados que se destinavam apenas à informação, mas que não eram objeto de reflexão. Na segunda fase, a qualidade do desempenho ao nível do pessoal docente desencadeou algumas questões, “em comparação com os resultados de outros estabelecimentos próximos, face às ofertas educativas e aos resultados obtidos pelos alunos” (Coordenadora da EAA).

Segundo o próprio Painel de Antecedentes, a segunda equipa de autoavaliação baseou-se nos questionários da primeira. Contactaram o GAVE para obter informações úteis para o processo de autoavaliação. Foram também lidos relatórios de autoavaliação de outras escolas, nomeadamente de uma que participara na fase piloto da avaliação externa, que decorreu em 2006 em 24 escolas. Aconselharam-se com uma escola de um concelho próximo que estava a desenvolver um processo de autoavaliação abrangente e que tinha um professor que se dedicava exclusivamente a esta tarefa.

A equipa de autoavaliação reunia com um representante do Conselho Executivo que a pôs ao corrente do objetivo central: “proceder a uma autoavaliação do funcionamento de algumas áreas educativas no Agrupamento” (Relatório de autoavaliação de 2005). Procurou-se ainda que a equipa representasse os diferentes ciclos do Agrupamento e as áreas que seriam objeto de avaliação foram indicadas pelo Conselho Executivo.

A realização do inquérito (2008-2009) ocorreu antes da avaliação externa. Fizeram-se pesquisas sobre inquéritos aplicados em escolas a nível nacional e utilizaram inquéritos de outros agrupamentos, após a devida reformulação. De acordo com o Painel de Construído, seguiram de muito perto os domínios do modelo utilizado pela IGE, o que terá levado a Inspeção a questioná-los sobre “o porquê da utilização do modelo e a criticá-los pelo facto de terem seguido de muito perto o seu modelo”.

A diretora do agrupamento incentivou o coordenador e outros membros da equipa a participarem em ações de formação no sentido de tomarem conhecimento de diferentes modelos de autoavaliação de escola, tendo ela próprio participado nas mesmas. A equipa fazia reuniões periódicas, das quais foram lavradas atas. O Conselho Executivo recebia o relatório do agrupamento. “Havia uma boa articulação com a Direção e tinham o seu apoio” (Painel de ‘Antecedentes’). Até essa ocasião, “o relatório produzido era dado a conhecer ao Conselho Pedagógico como informação e não como documento de análise” (Coordenadora da EAA).

Quando mudou a Direção, mudou também a equipa de autoavaliação. O coordenador da equipa de autoavaliação desde 2006 reformou-se em 2009, altura em que a atual coordenadora assumiu funções. Nenhum elemento das anteriores equipas transitou para esta equipa – “Os elementos da 2ª equipa não transitaram para a 3ª. A maioria assumiu outros cargos na escola” (Painel de ‘Antecedentes’).

Como tem sido construído o dispositivo de autoavaliação da escola?

Em traços gerais, “o trabalho da autoavaliação de escola é elaborado no sentido de desenvolver uma perspectiva de reflexão sobre a prestação do serviço educativo à comunidade e de correção de algumas lacunas detetadas” (Coordenadora da EAA). Estas práticas desenvolveram-se a partir da publicação do diploma sobre avaliação do ensino não superior e em resultado da evolução do modo de refletir sobre as práticas do dia-a-dia.

Por parte da Direção regista-se a preocupação em criar instrumentos que permitam autoavaliar as várias estruturas do Agrupamento: departamentos, biblioteca, gabinete de gestão de conflitos. Contudo, “não existe nenhum documento interno orientador sobre as práticas de autoavaliação” (Coordenadora da EAA) e os entrevistados afirmaram ter dúvidas sobre a implementação da avaliação planificada.

Atualmente a equipa de autoavaliação é constituída por professores do agrupamento e não foi solicitada a colaboração do pessoal não docente. Os restantes membros da comunidade participam quando são solicitados a fazê-lo, nomeadamente quando é necessário responder a questionários de satisfação. Depois do último inquérito à comunidade escolar, “foi constituída uma equipa mais restrita, com elementos escolhidos pela sua coordenadora” (Painel da Direção), o que não acontecia anteriormente. A Direção designou os representantes do pré-escolar e do 1º CEB. Os elementos da equipa foram selecionados com base na confiança da Coordenadora e na conveniência de horários e cargos.

A imagem das rodas dentadas presente na capa de diversos documentos simboliza a visão de avaliação como resultado de uma interdependência da comunidade escolar. Por vezes são feitas considerações isoladas, de natureza subjetiva, no âmbito da autoavaliação, mas sem apresentar fundamentação. Noutras ocasiões são feitas diversas apreciações, justificativas de decisões já tomadas, parecendo alinhadas por aquilo que têm sido as decisões da gestão da escola.

Segundo o painel da Direção, os elementos da EAA “Atualmente não têm sala própria - utilizam salas de reuniões” que são partilhadas para outros efeitos.

Gerou-se algum “mal-estar’ entre a nova equipa de AA (atual Direção) e a equipa antiga (anterior CE). Esta não quis integrar a nova, que por sua vez fez um pouco ‘tábua rasa’ do trabalho anterior” (Painel da Direção). Apesar da saída dos elementos

que estavam ligadas à primeira equipa, este painel sublinha que “houve passagem de conhecimento sobre o processo e de materiais,” ideia reforçada pelo Painel de Antecedentes que sublinha ter-se aprendido com os erros a melhorar o processo. O pessoal não docente participa em reuniões conjuntas com a equipa de autoavaliação. Todavia, o Painel de Construído refere que “sentem que há um desfasamento. Há alguma dificuldade de comunicação entre os que trabalham na avaliação e os restantes professores”. Este sentimento é corroborado pela Coordenadora da EAA quando afirma “Embora exista participação quando solicitada, grande parte da comunidade escolar continua a ver o processo da autoavaliação da inteira responsabilidade do grupo da autoavaliação.”

Não existe um entendimento partilhado pela comunidade escolar sobre o quê e para quê avaliar como também não existem documentos internos orientadores sobre as práticas de autoavaliação, senão a legislação em vigor sobre esta matéria. Há uma grande diversidade de produções que são consideradas como parte integrante da autoavaliação.

Sempre que necessário a equipa de autoavaliação reúne-se com a Direção, reúnem-se, sobretudo para abordar questões de planeamento e gestão, ou trabalham com o adjunto da área informática. Os resultados da autoavaliação fundamentam decisões da escola.

O relatório da avaliação externa da IGE (2009) constitui os alicerces da autoavaliação, designadamente a designação de pontos fortes e fracos. Para objeto da autoavaliação estão a ser selecionados alguns pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos identificados pela IGE na avaliação externa de 2009 (Relatório Final de Autoavaliação 2010-2011). A autoavaliação surge assim direcionada para temas específicos. Contudo, estas áreas acabaram por ser integradas em dimensões mais vastas.

Com base em dados disponibilizados pelos Serviços Administrativos e pelos departamentos curriculares, a equipa de autoavaliação procedeu à análise dos resultados escolares dos alunos no final do ano letivo. Esta análise foi efetuada por ciclos de escolaridade. Verifica-se ainda alguma resistência ao preenchimento de questionários. Foram aplicados inquéritos aos pais durante as matrículas. Para além disso, têm sido aplicados inquéritos de satisfação aos alunos e professores. Por seu turno, a avaliação do

PEE tem por base a análise documental. As metas do PEE estão claramente identificadas e quantificadas (indicadores de medida), o que facilita a avaliação da sua consecução e dos desvios – “Assim evidenciamos desde já e pela positiva a enorme quantidade de Metas cumpridas ou que se situam dentro da tolerância de 5% prevista no documento, contudo teremos de fazer referência ao não cumprimento de parte da Meta A120” (Relatório de avaliação do PEE 2008-2009 a 2010-2011)

Outro exemplo de autoavaliação é o relatório de avaliação no final do período sobre os resultados escolares.

Os relatórios de avaliação são validados pela Direção do agrupamento e as suas entregas estão calendarizadas. O circuito dos relatórios de avaliação obedece a sequências e prazos previamente definidos. As avaliações, que não as dos resultados académicos, têm também um calendário a cumprir. O seu número é elevado, mas visa avaliar regularmente diversas áreas da vida da escola e envolver professores de todos os níveis de ensino. Para além do relatório anual, existe também um relatório do triénio com a avaliação do PEE. O Plano de Melhoria, que integra o relatório de autoavaliação, considerou os resultados do relatório da avaliação externa da IGE e as prioridades definidas pelo Projeto Educativo de Escola.

O Painel de Construído referiu que “O Conselho Geral tem pedido para reformular o relatório de autoavaliação, o que denota uma grande preocupação em analisar os documentos”. Os relatórios de autoavaliação não são divulgados para o exterior, mas apenas enviados para as escolas do Agrupamento. Foram aplicados inquéritos aos pais durante as matrículas. No final dos inquéritos foi produzido um relatório que foi divulgado.

Os diversos entrevistados referiram a existência de uma intenção no sentido de se articularem os vários documentos estruturantes da escola, nomeadamente o Projeto Educativo (PEE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE) com o Plano Anual de Atividades (PAA). A articulação do PEE e PCE já se encontra realizada, segundo o Painel da Direção mas o PAA tem sido objeto de críticas pelas várias intervenções inspetivas no Agrupamento, pelo que é considerado “como o documento menos conseguido”, pelo que tencionam apresentar uma nova versão ainda no decurso do ano letivo.

O que resultou da autoavaliação da escola?

Os sinais da atividade autoavaliativa são visíveis através de manifestações diversas como seja todo o movimento associado ao processo, a divulgação de resultados, a produção de documentos, as agendas dos órgãos de gestão e ações de melhoria.

O painel de ‘Antecedentes’ referiu que já na fase inicial da autoavaliação, a 1ª equipa deu conhecimento dos resultados do inquérito através da apresentação de gráficos junto dos órgãos de gestão sobre resultados e abandono escolar, que por sua vez os remeteram aos Departamentos. Por seu turno, a 2ª equipa expôs num *placard* os resultados, para divulgação junto do Pessoal Não Docente, os quais também foram analisados internamente nos Departamentos.

Existem fatores no processo de autoavaliação que lhe permitem dar maior visibilidade. A Coordenadora da EAA refere que “Tem havido, por parte da Direção, preocupação em criar documentos que permitam autoavaliar as várias estruturas do Agrupamento: departamentos, biblioteca, gabinete de gestão de conflitos... Para além disso têm sido aplicados inquéritos de satisfação ao público-alvo: alunos, professores”

A enumeração das atividades de AA no relatório, contribui para a sua divulgação. Há uma consulta da comunidade escolar sobre as áreas avaliadas através de reuniões e da aplicação de questionários. A numerosidade das avaliações, os respetivos calendários e a sua regularidade, e o facto de abrangerem diversas áreas da vida da escola e envolver professores de todos os níveis de ensino reforçam a visibilidade das práticas autoavaliativas. Durante as matrículas, foram ainda aplicados inquéritos aos pais durante as matrículas e no final foi produzido um relatório que foi divulgado.

Existem vários documentos de planeamento da avaliação, que contribuem para uma maior visibilidade da autoavaliação. Outra manifestação diz respeito à calendarização das entregas dos relatórios, sendo o calendário assinado pela diretora da escola. O circuito de preparação e entrega dos relatórios de avaliação obedece a sequências e prazos definidos em função das necessidades da escola.

São produzidos diversos relatórios de avaliação, mas que apenas são enviados para as escolas do Agrupamento. Aí são discutidos entre os professores. Outro exemplo de relatório que é produzido é o de avaliação no final do período. Para além do relatório

anual, existe um relatório do triénio com a avaliação do PEE. A numerosidade de relatórios e o seu carácter regular, dão visibilidade à avaliação de escola.

A Direção afirma que os relatórios são muito discutidos e são consequentes, pois “como resultado da avaliação podem ser encerradas atividades de alunos ou iniciadas outras” (Painel da Direção). Por seu turno, a coordenadora do EAA afirma que “os resultados da autoavaliação fundamentam as decisões da escola, na medida em que as tomadas de decisão têm como base a análise e reflexão do documento da autoavaliação”.

Esta Coordenadora acrescenta ainda que “os resultados da autoavaliação fundamentam as decisões da escola, na medida em que as tomadas de decisão têm como base a análise e reflexão do documento da autoavaliação”. A atual equipa integra no seu relatório de autoavaliação um ‘plano de melhoria’, como anexo. Como resultado da avaliação podem ser encerradas atividades de alunos ou iniciadas outras. Também como resultado do diagnóstico ao sucesso escolar, iniciaram o projeto ‘Mais sucesso’.

e. Participação da Direção na Equipa de Autoavaliação e cronologia de ambas (2004-2005 a 2012-2013)

(citado da informação prestada pela escola)

Nenhum elemento do órgão de Direção integrou a equipa de autoavaliação durante o período em questão. Todavia, existiu o que a atual Direção designa por “acompanhamento do trabalho da equipa por elementos da Direção:

2004-2005 e 2005-2006 – pelo presidente e por um vice-presidente do Conselho Executivo;

2006-2007 a 2009-2010 – pelo presidente e pelos dois vice-presidentes do Conselho Executivo;

2010-2011 – pela Diretora, Subdiretora e três Adjuntos

2011-2012 e 2012-2013 – pela Diretora, Subdiretora e dois Adjuntos

f. Episódios Críticos

Nesta escola destacam-se mais dois episódios críticos que, de algum modo, colocaram em risco a continuidade das práticas de autoavaliação. O primeiro diz respeito ao sobredimensionamento da equipa de autoavaliação da 2ª fase, ao mesmo tempo que se procurou alargar significativamente o âmbito da avaliação. O segundo diz

respeito à rotura que se verificou na passagem da 2ª para a 3ª (atual) fase da autoavaliação.

QUADRO 7 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA ALFA

EPISÓDIO 1
Sobredimensionamento do dispositivo de autoavaliação
A dificuldade superada
Equipa de autoavaliação constituída por muitos elementos.
Quando ocorreu
2ª fase da autoavaliação (2007 a 2009)
Causa da situação crítica
O aumento da abrangência da autoavaliação, de forma a contemplar outras áreas objeto de avaliação e de incluir na EAA representantes de todos os ciclos de escolaridade e de outras escolas do agrupamento deu origem a uma equipa muito grande de avaliados.
Como se manifestou
A equipa era muito grande, houve críticas sobre a inexperiência de algumas pessoas e a coordenação não foi eficaz. A Equipa era muito grande e foram aplicados muitos questionários.
Como foi superado
A EAA procurou dar continuidade ao trabalho da fase anterior. Foram utilizados os mesmos questionários da primeira fase. A demora no tratamento das respostas do questionário da 2ª fase não foi impeditivo que tal se viesse a concretizar, mas com atrasos. O reconhecimento deste sobredimensionamento abriu portas à terceira fase da autoavaliação, mais ajustada aos recursos e necessidades da escola
Principais Intervenientes
Direção, que nomeia o coordenador e as equipas AA.
Efeitos observados (se aplicável)
Foram produzidos o relatório final do período 2006-2009, bem como outros relatórios de autoavaliação.

QUADRO 8 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA ALFA

EPISÓDIO 2
Transição e rotura com a autoavaliação do passado

A dificuldade superada
Transição para a 3ª fase da autoavaliação da escola.
Quando ocorreu
2009, que assinalou o final da 2ª fase.
Causa da situação crítica
O coordenador da EAA da 2ª fase, aposentou-se e foi substituído por uma coordenadora, nomeada pela Direção, mas que não integrava a equipa.
Como se manifestou
Nenhum dos elementos das EAA anteriores transitou para a nova equipa. A mudança de coordenação teve um impacto na AA. Havia dúvidas sobre a sua efetiva implementação.
Como foi superado
Estão a ser utilizados inquéritos testados e já em uso noutras escolas. Foi dada formação em CAF aos elementos da Direção e a alguns avaliadores da EAA. Foi dada autonomia à Coordenadora tem para organizar a AA. O PEE é avaliado separadamente (atualmente apenas por um professor), não passando pela EAA.
Principais Intervenientes
Direção da Escola e atual Coordenadora da EAA.
Efeitos observados (se aplicável)
As práticas de autoavaliação têm tido continuidade. Todavia, sentem que há alguma dificuldade de comunicação entre os elementos que trabalham na avaliação e os restantes professores.

IX.4 Narrativa: a autoavaliação na Escola Delta – uma abordagem descritiva

A informação que sustenta a informação e a narrativa infra, encontra-se no Dossier de Escola – Anexos XXIX a XXXVI.

a. Sinais de durabilidade da autoavaliação da escola - notas extraídas do Relatório de Avaliação Externa (2009)

Autoavaliação existente: 2002/03 - início das práticas de autoavaliação (no agrupamento) e 1998/1999 (na escola sede), que se têm consolidado; adotado modelo CAF (adaptado à realidade escolar); Tratamento estatístico questionários; publicitação de dados no *website*, jornal escolar e em jornais locais, reuniões gerais (pais, professores e PND)

Sustentabilidade do progresso: identificados pontos fortes e debilidades.
Plano de ação estratégico, com horizontes temporais e metas quantificáveis e avaliáveis.
Monitorização da eficácia do Agrupamento.

b. Dados Gerais da Escola (Fevereiro de 2012)

- Data da Avaliação Externa: Novembro 2009
- Fundação do Agrupamento: 2002
- Início de práticas de autoavaliação de Escola: 1998-1999 e em 2002-2003 estendeu-se às outras escolas do Agrupamento
- Nº de escolas que integram o Agrupamento: 17 (1 EB2,3; 6 EB1/JI, 6 EB1, 4 JI)
- Docentes: 133 (63% QA, 48% > 20 anos serviço)
- Não docentes: 62
- Alunos: 1.704 - ASE – esc. A (16%); 2,6% língua PT não materna)~
- Pais (com base nos inquéritos devolvidos): Escolaridade - 6% 1º CEB, (2ºCC-11%), 34% - 9º ano, 30% - 12º ano, 19% ensino superior

c. Fontes de informação

Constituíram-se como principais fontes da informação recolhida e contributos para a construção das narrativas os seguintes:

- Relatório da Avaliação Externa da Escola (de onde se recolheram indícios de sustentabilidade da autoavaliação)
- Painel da Direção
- Painel de ‘Antecedentes’ (elementos envolvidos na condução de práticas de autoavaliação anteriores)
- Painel de Construído (elementos envolvidos na condução das práticas de autoavaliação atuais)
- Documentos selecionados para análise aprofundada
 - Relatório de Avaliação Interna do agrupamento 2010-2011
 - Documento Interno de Trabalho (Set2001)
 - Documento de reflexão 1 (s/ data)
 - Documento de reflexão 2 (s/ data)

- Documento reflexão 3 (s/ data)
- Documento reflexão 4 (s/ data)
- Documento de reflexão 5 /s/ data)
- Boletim Informativo 23 (1999)
- Boletim Informativo 29 (2000)
- Boletim Informativo 33 (2001)

d. Narrativa de escola

Como se organizam, como funcionam e o que resulta das práticas sustentáveis de autoavaliação institucional na Escola Delta?

Porque se desenvolveram práticas de autoavaliação na escola?

Quando concorreu a um lugar na Direção da então escola Delta, em 1997, o Diretor não conhecia a comunidade e os recursos disponíveis, apesar de aí lecionar, pois existia pouca informação. A formação e o trabalho da equipa de autoavaliação foram por si impulsionados. O início das práticas de autoavaliação da escola remontam a 1997 na escola que viria a tornar-se sede do Agrupamento, ou seja, 15 anos antes da recolha *in loco* dos dados para esta investigação. No Agrupamento, propriamente dito, remonta ao ano da sua constituição - 2002/03. Nessa altura já incluía informações sobre outras escolas comparáveis e em cada ano procurava-se analisar todos os dados relativos ao funcionamento do Agrupamento “com vista a solucionar eventuais problemas e a melhorar o desempenho” (Relatório de Avaliação Interna do agrupamento 2010-2011).

Não se reconhece que a autoavaliação tenha tido influências externas, nem que a publicação de *rankings* de escolas pelos *media* tenha constituído tema de conversa, pois “As causas de tal posicionamento têm sido explicadas” (Painel da Direção), apesar de o agrupamento não estar aí mal classificado. Por vezes, aqueles a quem se solicitavam dados, não compreendiam para que serviam alguns elementos, situação que se alterava após apresentação dos resultados. A legislação também foi analisada para a construção do seu modelo de autoavaliação, mas não se lhe reconhece grande influência.

Durante quatro anos, o Diretor fez registos à mão e iniciou a criação de uma base de informação objetiva. Houve outros colegas que se foram envolvendo no processo e a equipa foi ganhando maior autonomia.

A autoavaliação da escola começou pela organização do 'Livro do ano', uma coletânea com o registo de tudo o que se faz na escola e que teve início em 1997/98. Os materiais afixados nos placards eram recolhidos e colocados em *dossiers*, ao que lhes era adicionado um índice para facilitar a organização e consulta.

Os objetivos da avaliação estavam definidos e centravam-se no ensino-aprendizagem: “Promover o sucesso educativo e escolar /.../ Sensibilizar a comunidade educativa para as normas /.../ Melhorar os resultados” (Boletim Informativo 33) Os departamentos curriculares efetuavam análises e reflexões sobre resultados. Existem múltiplos registos de outras áreas avaliadas, como é visível num Boletim Informativo datado de 1999, onde se referem os consumos (fotocópias, telefone, eletricidade) e a utilização da biblioteca escolar. Os dados caraterizadores da população eram e são atualizados anualmente.

Aos Diretores de Turma (DT) foi reconhecido um papel relevante na avaliação diagnóstica e função orientadora, pois são quem melhor “conhece o contexto real dos alunos e têm em conta as necessidades reais de cada aluno /.../ as suas características pessoais e sociais, bem como as necessidades da turma a que cada aluno pertence” (Documento de Reflexão 5). Um documento interno de reflexão, datado de 2001, elenca as tarefas do DT em relação aos alunos e professores da turma e, globalmente, em relação à escola. Como estratégia para envolver ativamente os alunos na vida da escola, ao Diretor de Turma competia ainda “desenvolver nos alunos o gosto pela participação efetiva no PEE, na autoavaliação e no planeamento interno da Escola (Idem), estabelecendo o ponto de união entre alunos, pais, professores e escola”. Cabia também aos DT fazer chegar as informações/questionários de avaliação da Escola aos encarregados de educação (aos pais).

Os Boletins Informativos da escola asseguravam a divulgação do que aí se fazia e a comunicação com a comunidade. As alterações ao enquadramento legal sobre o sistema de organização e gestão das escolas no ano de 1999 implicaram ainda um maior diálogo entre todos os agentes educativos, promovendo um maior envolvimento dos vários atores da comunidade educativa. Apesar de não abordarem especificamente questões da autoavaliação do agrupamento, os Boletins Informativos serviam para fazer circular informação, nomeadamente dados da escola, para transmitir regras e fazer advertências, ou apresentar notícias sobre os órgãos de gestão e protocolos com entidades locais.

Os Boletins procuravam ainda transmitir uma imagem positiva à comunidade escolar, acrescida de reforços positivos à sua colaboração “O Conselho executivo da Escola agradece, por este meio a todos /.../ que têm, até ao momento manifestado o seu apoio ao trabalho realizado nesta escola, por toda a equipa de profissionais que exerce funções, numa demonstração clara do que é um conjunto” (Boletim Informativo 29). Através dos documentos internos procura-se partilhar responsabilidades por êxitos alcançados

O Conselho Executivo da Escola agradece por este meio a todos /.../ que têm, até ao momento manifestado o seu apoio ao trabalho realizado nesta escola, por toda a equipa de profissionais que exerce funções, numa demonstração clara do que é um conjunto (Boletim Informativo 29).

Também é patente a preocupação com o envolvimento das famílias na vida da escola

Estes boletins procuram transmitir a ideia que a mudança depende muito de atitudes e de questões culturais e que “A cultura de uma organização, segundo os interlocutores da escola, implica valores, padrões de comportamento, costumes, vias normativas, etc., entre outras coisas” (Boletim Informativo 33). A ‘cultura de escola’ é vista como um fator distintivo entre a escola Delta e as restantes, sendo que “A cultura de uma organização /.../ integra um conjunto de princípios, de crenças e de regras básicas que, numa organização, são assimiladas pelos seus membros, diferenciando-a de outras organizações” (Boletim Informativo 33).

Nenhum dos elementos da Comissão de Avaliação Interna frequentou formação sobre avaliação. Apenas o Diretor fez formação especializada em Gestão Escolar e Avaliação, mas consideram que “O processo de construção interna é mais válido do que com o apoio externo” (Painel de Antecedentes). Os recursos formativos sobre AA limitaram-se a “uma partilha de experiências e diálogo” (Idem), complementadas com leituras feitas a título individual, não tendo nenhum elemento frequentado formação específica na área da AA. Neste contexto, a utilização do conhecimento individual acumulado assumiu um relevo particular “Quando a equipa foi constituída, houve necessidade de sistematizar o que já tinha sido feito, aproveitando os conhecimentos de cada um e a sua disponibilidade” (Painel de Antecedentes). O conhecimento que a atual diretora-adjunta, membro da Comissão de Avaliação Interna, adquiriu durante ano e meio sobre o modelo CAF noutra escola onde trabalhou foi aproveitado: primeiro foi

aproveitado pela Comissão e depois no trabalho de adaptação do CAF. O documento de AA atual foi construído a partir daí, mas entretanto foi assimilando contributos.

Desde o início, a Comissão de Avaliação Interna integrou representantes dos principais grupos da comunidade escolar, exceto alunos: o Diretor, Representantes dos Encarregados de Educação, PND (pessoal auxiliar e administrativo, incluindo as respetivas chefias), uma Educadora de Infância e Professores dos três ciclos do ensino básico. Os DT constituíram um recurso com importância reforçada, pois estão numa posição privilegiada para realizar o diagnóstico da população escolar.

A nível de recursos informativos, de sublinhar a existência de dados sobre escolas comparáveis desde o início das práticas autoavaliativas. Foram efetuados tratamentos estatísticos de dados que o Agrupamento dispunha e de informações pedidas aos elementos da comunidade escolar. A utilização do Excel em 2004 e dos recursos informáticos, em geral, facilitou o tratamento da informação.

A escola disponibilizava os recursos materiais que a Comissão necessitava. O facto de o Diretor integrar a equipa facilitou o acesso aos mesmos.

Não foi pedida a colaboração de nenhum Departamento do Ministério da Educação e “Apenas utilizaram informação que era do domínio público” (Painel de Antecedentes), como por exemplo o sucesso e abandono escolares. A participação de entidades externas locais ou regionais nas práticas autoavaliativas ocorreu de uma forma indireta, através da sua representação no Conselho Geral.

Como tem sido construído o dispositivo para a autoavaliação da escola?

Atualmente, a autoavaliação faz parte de uma rotina para a qual são chamados a participar diversos membros da comunidade educativa, como o ilustra a própria constituição da Comissão de Avaliação. Todavia, continua a não integrar os alunos, mantendo as anteriores representações da comunidade. Também o DT continua a desempenhar um papel muito importante no diagnóstico e na ligação à comunidade. A Comissão é constituída por 19 elementos que representam a comunidade escolar, exceto os alunos, designadamente professores dos três ciclos do ensino básico e uma educadora de infância, assistentes operacionais e um assistente técnico, e pais (eleitos pelo CG e pelo CP). A estes, temos de acrescentar três docentes que fazem parte da equipa das estatísticas e os estagiários da Escola Superior de Educação, durante o semestre da

realização dos estágios. A equipa é coordenada pela Diretora Adjunta, a quem cabe a distribuição do trabalho, e que tem experiência de trabalho do modelo CAF. Há especializações dentro da equipa, permitindo que cada elemento faça o que está mais adequado às suas competências e gostos. A equipa não tem sido estanque, mas há elementos que se [mantêm](#).

Existe um questionamento base para a autoavaliação, que recorre a métodos diversos para a sua aplicação, pressupondo “desde o início a existência de diversas ferramentas e formas de observação do trabalho e dos resultados, participando no mesmo todos os atores escolares, e outros parceiros educativos, e abrangendo o maior número possível de indicadores” (Relatório de Autoavaliação 2010-2011)

A autoavaliação recorre à aplicação de questionários e à análise documental. Para além disso, existe ainda um documento com a caracterização da escola, produzido no início do ano letivo, onde se incluem as expectativas da família e dados dos alunos entretanto recolhidos. As reuniões são um método de diagnóstico para a auscultação de uma diversidade de elementos da comunidade educativa, designadamente através de opiniões manifestadas nas reuniões gerais (com docentes, não docentes, discentes e encarregados de educação) realizadas duas vezes por ano.

Aos DT cabe o diagnóstico de necessidades individuais dos alunos, para que possam fornecer a cada professor informações úteis sobre o seu contexto real. Para além da função diagnóstica, o DT é também o elo de ligação entre os atores da comunidade escolar e entre estes e a comunidade envolvente.

O PND faz um levantamento de necessidades, designadamente de formação que envia para a EAA. A participação de funcionários e pais na AA também ocorre quando respondem aos questionários em suporte de papel ou através da plataforma *moodle*, como ocorrerá doravante.

Há *stakeholders* bem identificados, cuja participação em atividades de autoavaliação está formalmente consignada através dos seus representantes na equipa de autoavaliação, a saber: pessoal docente e não docente e encarregados de educação.

Cabe à Direção diagnosticar as necessidades através de reuniões regulares “com as estruturas de gestão intermédia, assim como com os representantes dos /.../ alunos, Diretores de Turma, Coordenadores de Conselhos de Docentes, Coordenadores de

Departamento e Coordenadores de Escola” (Relatório de Autoavaliação 2010-2011), e de reuniões trimestrais separadas com pais, docentes e não docentes.

No início de cada ano é produzido um documento com a caracterização da escola, incluindo a caracterização socioeconómica dos alunos e suas famílias, em aspetos como o nível de carência económica, estrutura familiar, nível de escolarização e profissão das famílias dos alunos do Pré-escolar do Agrupamento. Simultaneamente, analisa-se a evolução dos dados, nomeadamente no que concerne aos alunos com apoio da Ação Social Escolar.

Trimestralmente são avaliados os resultados escolares dos alunos, a segurança e o conforto. São também utilizados indicadores da qualidade, como o sucesso pleno e o Quadro de Excelência. Desde o seu início, a autoavaliação do agrupamento inclui informações sobre outras escolas comparáveis, o que lhes permite comparar os resultados escolares atuais com os anteriormente obtidos na escola, com resultados locais e nacionais, e com as metas nacionais. Esta comparação é efetuada a diversos níveis dos órgãos de escola. Já a avaliação dos recursos incide sobretudo nas taxas de utilização.

No final de cada trimestre a Comissão tem mecanismos de recolha de dados, “com os quais a comunidade escolar está familiarizada. Os professores lançam os resultados dos alunos no computador e a recolha fica feita” (Painel de Direção). Todos os trimestres a Direção tem reuniões separadas com encarregados de educação, trabalhadores não docentes, professores e alunos, para analisar os resultados e para delinear estratégias. Segundo o painel da Direção “É a única forma de alterar as coisas atempadamente”. O Diretor dialoga e reúne regularmente com as estruturas de gestão intermédia - Coordenadores de Conselhos de Docentes, Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Escola – e também com os Diretores de Turma, Estas reuniões são breves, “pois estão bem preparadas. Os resultados são apresentados de forma sintética e clara, ficando as questões para posterior reflexão e discussão nas reuniões dos diversos grupos” (Painel de Construído). Estão marcadas algumas reuniões formais da Comissão. Para além destas, vão surgindo reuniões informais do grupo.

Cada trabalhador não docente tem fichas (mensais ou trimestrais) de monitorização para avaliar o trabalho que executa. Realizam, igualmente, um levantamento de áreas que mereciam ser objeto de avaliação.

Os resultados da autoavaliação são contextualizados e interpretados, como é o caso aqui apresentado das Biblioteca/Centro de Recursos –

Da análise dos documentos análogos a este, relativos a anos anteriores, observa-se que o número de utilizadores da Biblioteca/Centro de Recursos aumentou significativamente de 2002/2003 para 2003/2004. (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Visto já existir um 'histórico' da autoavaliação, os resultados anteriores são considerados referências para comparação, facilitando uma interpretação ou explicação. Deste modo, a avaliação utiliza os dados do passado e do presente, escolhidos criteriosamente

O trabalho agora realizado observou o desempenho da organização nos anos 2002/03 e 2005/06, respetivamente o primeiro e o último ano do primeiro Projeto Educativo do Agrupamento, 2008/09, último ano do segundo projeto educativo, 2009/10 e 2010/11 respetivamente o primeiro e o segundo ano do atual Projeto Educativo do Agrupamento (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Também os resultados de cada PEE são utilizados como termo de comparação para avaliar a progressão / regressão:

O ano letivo transato foi o segundo do terceiro projeto educativo. Assim sendo, tentamos com este trabalho analisar o desempenho do Agrupamento comparando os dados de 2002/03, 2005/06, 2008/09 e 2010/11 (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Todos os anos é feita uma caracterização socioeconómica da população escolar, designadamente a nível de carência económica, estrutura familiar, nível de escolarização e profissão das famílias dos alunos do Pré-escolar do Agrupamento. Para o efeito recolhe-se informação muito diversa, como sejam as expetativas das famílias relativamente ao futuro dos seus educandos, os percursos escolares dos alunos e a dimensão da escola. As análises de custo têm um caráter diacrónico.

Os seus resultados são também comparados com resultados locais e nacionais, e com metas estabelecidas pelo agrupamento. A análise do histórico permite uma interpretação sobre a evolução dos dados recolhidos, como o exemplo que aqui se dá “uma das conclusões que podemos tirar dos dados apresentados é que, o absentismo tem verificado uma tendência decrescente, com exceção dos casos particulares já apresentados”. (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

A AA está integrada na planificação anual de atividades do Agrupamento e acompanha o ciclo de execução do PEE. A AA também utiliza os resultados da avaliação externa do agrupamento, que foram de ‘Muito Bom’ na quase totalidade, assumindo que – “Desse relatório resultaram algumas considerações e propostas que se tentaram implementar já no ano letivo 2009/2010” (Relatório de Autoavaliação 2010-2011)

Não é organizada formação sobre avaliação de escolas, para os elementos da Comissão Interna de Avaliação. A título individual, os professores têm frequentado alguma formação e efetuado leituras.

Não se têm verificado constrangimentos ao desenvolvimento das práticas de autoavaliação. O tempo, visto como recurso, não tem condicionado o processo, pois “Muito do trabalho de AA é feito fora das horas do horário. O tempo de trabalho é voluntário” (Painel da Direção) e conta com a colaboração dos professores da equipa da estatística (grupo de docentes de Matemática). Os professores partilham de uma imagem positiva sobre si e sobre o seu agrupamento e consideram que o agrupamento está bem organizado, proporcionando boas condições de trabalho e “com prazer que trabalham nesta Escola” (Relatório de Autoavaliação 2010-2011) A competência da Direção é reconhecida por parte dos restantes professores.

O agrupamento está bem equipado e proporciona boas condições de trabalho à equipa de autoavaliação. Sempre que necessita, a Comissão pode utilizar uma sala e computadores da escola e o facto de a coordenadora ser elemento da Direção facilita o acesso a recursos.

Têm sido disponibilizados recursos informáticos para apoiar a autoavaliação e para aumentar a sua celeridade. Entre eles destacam-se a plataforma *moodle*, para circulação de informações e aplicação de questionários, e a *dropbox*, onde os elementos da Comissão acrescentam materiais. Também circula muita informação por *email*, o que tem contribuído para reduzir o tempo das reuniões. Não sendo específico da autoavaliação, existe ainda “uma 'caixa de recadinhos' na escola, onde os professores deixam mensagens e materiais de uns para os outros” (Painel de Construído).

As entidades externas não têm constituído um recurso formalizado e sistemático, pois “Nunca houve protocolos com outras instituições para o trabalho da autoavaliação”. Todavia, são utilizadas informações sobre outras escolas comparáveis.

O órgão de Direção assume-se como dialogante, mantendo reuniões com as estruturas intermédias de gestão, obtendo o epíteto de ‘transformacional’

a liderança observada no Agrupamento pode ser definida como transformacional, realçando-se a capacidade de diálogo, de sintetizar as expectativas dos diversos atores, a firmeza e autoridade necessárias, assim como a capacidade de reconhecer o erro, de o corrigir e de lutar permanentemente por melhores condições de trabalho e segurança dos alunos, professores e Pessoal Não Docente (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Os resultados são apresentados de forma sintética, ficando as questões para posterior reflexão e discussão nas reuniões das diversas estruturas. São ainda organizados painéis para que cada professor apresente aquilo que realizou. Antecedendo a tomada de decisão, os diversos elementos da comunidade escolar são auscultados

As decisões têm sido tomadas com base na análise dos resultados de diversos questionários apresentados à comunidade, nos relatórios das diversas áreas de funcionamento/organização, nos resultados finais de cada ano letivo, e nas opiniões manifestadas nas reuniões gerais realizadas duas vezes por ano (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Organizam-se painéis onde cada professor apresenta aquilo que realizou, no sentido de promover a interdisciplinaridade, ao mesmo tempo que escrutinam o seu próprio trabalho.

A informação avaliativa das aprendizagens tem uma frequência trimestral e é dirigida a toda a comunidade. É avaliada a frequência da utilização de informação autoavaliativa, categorizada consoante os seus fins: classificação, regulação do ensino, indicação aos alunos para orientação dos seus próprios processos de aprendizagem; no pré-escolar: para orientação do educador, para a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças. Verifica-se, ainda, uma preocupação com o olhar da comunidade educativa sobre a escola. Por esse motivo, é analisada a projeção da imagem da escola para o seu exterior e a eficácia dos canais de comunicação.

O objetivo da autoavaliação é a melhoria das práticas, do sucesso dos alunos e da liderança. Desde 1997 que, segundo os entrevistados, procura-se avaliar todos os dados relativos ao funcionamento do agrupamento “com vista a solucionar eventuais problemas e a melhorar o nosso desempenho para que isso se reflita numa melhor educação dos nossos alunos” (Idem). Em cada ano pode existir um objetivo específico, como foi o caso daquele em que a visita ocorreu “Este ano o objetivo é reduzir o

número de horas de reuniões e também o tempo despendido em cada uma” (Painel da Direção).

O Diretor dialoga e reúne regularmente com as estruturas de gestão intermédia, com os representantes dos diversos atores educativos, nomeadamente os alunos. A Direção é reconhecida como competente. O estilo de liderança assente no diálogo entre atores educativos está explicitado em documentos internos, como o Relatório supracitado.

Não existe um documento orientador das práticas de autoavaliação, mas os entrevistados afirmam perceber “porque fazem as coisas e que Apenas quem entra de novo estranha” (Painel de Antecedentes). Existe sim uma visão da escola sobre a sua política educativa, que consta nos documentos “Princípios básicos de Orientação Educativa”. A ação do Diretor do agrupamento tem substituído a inexistência de um documento orientador da autoavaliação.

Existem diversos meios de comunicação, como sejam o jornal escolar (trimestral), o Boletim Informativo (distribuído semestralmente) ou a página na Internet. Foi também publicado um livro sobre o Agrupamento. O Diretor faz reuniões breves com o PD, com o PND, com os encarregados de educação e com os alunos, para falar sobre os resultados da avaliação. Para o Conselho Geral são enviados relatórios trimestrais de autoavaliação, bem como para a autarquia. Por seu turno, a escola analisa de que modo a sua imagem é projetada para o exterior através de referências às suas atividades em meios de comunicação local, contabilizando o seu número e natureza. A comunicação com os Encarregados de Educação é reforçada com recurso às TIC, como sejam o *email* e a página na Internet para divulgação de contactos junto da comunidade escolar.

A comunicação com *a comunidade educativa* ocorre ainda através de *emails* com *notas de reflexão*, com o intuito de promover o debate. Contudo, a equipa de autoavaliação admite que a comunicação com os pais por correio eletrónico *não é tão eficaz*. A circulação da informação para os alunos é efetuada pelos delegados e subdelegados de turma, que por sua vez as transmitem aos colegas. Por seu turno, os diretores de turma fazem chegar as informações e os questionários de avaliação da Escola aos encarregados de educação.

O Diretor de Turma e o Conselho de Turma têm assumido uma importância reforçada, recusando-se que este órgão seja visto como “um simples somatório de professores que dão aulas a um mesmo conjunto de alunos” (Documento de Reflexão 3). A sua função está orientada para o diagnóstico de necessidades individuais dos alunos, visto aqui como uma fundação da avaliação subsequente, pois “toda a avaliação que não se baseie num trabalho prévio de diagnóstico ou de autodiagnóstico perde muito do seu valor” (Documento de Reflexão 4).

Nos últimos anos a Comissão de Avaliação Interna tem desenvolvido o seu trabalho com autonomia, ao mesmo tempo que mantém reuniões de trabalho com a Direção. Na reunião final, a Comissão apresenta um relatório com propostas, acreditando que a Direção procure responder às propostas apresentadas – “O Diretor foi o promotor da autoavaliação. Não faria sentido se agora não respeitasse as propostas da equipa AA” (Painel de Direção).

Os relatórios de autoavaliação incluem recomendações (propostas de melhoria) que “foram sempre objeto de reflexão. Sentem que a Direção da casa procura responder às propostas apresentadas” (Painel de Antecedentes) procurando-se que a escola e os seus atores tenham um papel decisivo

Para o ano letivo em vigor, esta Comissão faz as seguintes propostas: - Melhor definição de áreas de intervenção entre Agrupamento e Autarquia; - Melhor articulação das atividades propostas pela Autarquia, com o Plano de Atividades do Agrupamento; - Melhor conhecimento dos currículos e das respetivas linguagens utilizadas (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

A autoavaliação do agrupamento debruça-se sobre temas inovadores, como seja o cálculo do custo/aluno, desde há alguns anos a esta parte. De sublinhar o carácter diacrónico das análises de custo e o seu espectro, que vai do investimento feito pela autarquia em atividades extracurriculares aos gastos salariais originados pelo então descongelamento das carreiras. Para a inovação de temáticas não é alheio o facto de o modelo ser aberto e permitir que o questionamento se renove. O cálculo do custo/aluno teve início alguns anos antes de este item ser objeto específico de um estudo nacional (ver relatório do Tribunal de Contas, *Apuramento do Custo Médio por aluno em 2009/2010 – Relatório n.º 31/2012*), procurando o Agrupamento fazer uma análise de carácter diacrónico sobre a sua evolução, tal como acontece nas análises de custo e de receitas, pois

Os vencimentos representam em média 66% das despesas, um valor em tendência decrescente em relação aos últimos anos, o investimento teve uma tendência crescente, enquanto nas despesas correntes se observou uma redução (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

O painel da Direção conclui que “O trabalho de AA tem permitido à escola fazer previsões em termos financeiros”.

O Diretor e a coordenadora da Comissão de Avaliação construíram o quadro teórico fundamentado na literatura, com referências bibliográficas nacionais e estrangeiras, e passaram-na à equipa de autoavaliação. Também os documentos internos de reflexão constituíram uma estratégia para um maior envolvimento da comunidade escolar.

A imagem de uma teia ilustra a forma como a autoavaliação da escola é vista, na qual “O diretor está no centro, mas já todos sabem como funciona”, reforçando a ideia de rotina e prática consolidada, ao mesmo tempo que confirma o papel central que o diretor desempenha.

O diagnóstico da população escolar com vista à sua caracterização mais tarde virá a ser enriquecido quando a escola procura “conhecer o destino dos alunos após conclusão da escolaridade obrigatória”, nomeadamente se ingressaram na vida ativa ou **s** prosseguiram os estudos. Os alunos que já saíram da escola também são consultados, para saber qual o seu percurso, tratando-se, todavia, de uma avaliação de caráter descritivo, sem um termo de comparação.

A autoavaliação conduz a uma análise SWOT, identificando Pontos Fortes e Fracos quando as causas para tais resultados se encontram no interior da própria escola, ao mesmo tempo reconhece a existência de fatores exógenos que determinam Oportunidades e Ameaças. Os relatórios de avaliação apresentam propostas de melhoria. A avaliação toma como referência a própria escola: dados do passado (escolhidos criteriosamente) e do presente, de modo a apreciar a evolução dos seus resultados.

A publicação de um relatório de AA com a informação do que foi concretizado face aos objetivos, permite que toda a comunidade escolar tenha consciência de que os objetivos propostos e atividades planeadas são objeto de avaliação. A autoavaliação

integra igualmente uma espécie de inventário das realizações do agrupamento, como no exemplo que se segue

[Anexo XXII] Monitorização 2010_11. Desse modo conclui-se: Foi elaborado e atualizado anualmente o Regulamento Interno do Agrupamento; Foi elaborado e adaptado anualmente o Projeto Educativo do Agrupamento; Foram elaborados os Projetos Curriculares de Escola, para a Escola Sede, para o 1º ciclo e pré-escolar /.../ “ (Relatório de Autoavaliação 2010-2011)

A reflexão subjacente à análise SWOT é mais uma forma de partilha da avaliação com a comunidade escolar.

O papel que as estruturas intermédias desempenham é visto como muito relevante numa fase avançada do processo – “As peças são montadas e no final há um trabalho conjunto, que envolve os Departamentos e o Conselho Pedagógico. O trabalho de AA resulta muito do que vem dos grupos” (Painel de Direção).

O contributo da comunidade educativa para a tomada de decisão e para outras atividades da escola é quantificada e avaliada em termos de número e eficácia em aspetos como: o número de propostas apresentadas em órgãos consultivos; as taxas de integração dessas propostas nas deliberações finais; o número de visitas de pais para falar com o DT ou com outros professores; ou a comparência em atividades de escola.

Por outro lado, é também analisada a imagem que a escola projeta para o seu exterior, nomeadamente pelo número e natureza das referências a atividades em meios de comunicação local. Esse reconhecimento estende-se à autarquia que “está a utilizar indicadores da escola em matérias como consumo, manuais escolares, refeições” (Painel de Direção).

A gestão utiliza como linhas orientadoras os vários documentos estruturantes da escola. A Comissão de Avaliação apresenta propostas aos decisores da escola, como foi o caso daquelas que encontrámos para o ano escolar 2011-2012 – “Melhor definição de áreas de intervenção entre Agrupamento e Autarquia; Melhor articulação das atividades propostas pela Autarquia, com o Plano de Atividades do Agrupamento; Melhor conhecimento dos currículos e das respetivas linguagens utilizadas” (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Por seu turno, as decisões são tomadas a partir dos resultados do inquérito, de relatórios e opiniões manifestadas, o que pressupõe a auscultação de diversos elementos

da comunidade escolar (Relatório de Autoavaliação 2010-2011). Também está formalmente previsto o contributo da comunidade educativa para a tomada de decisão, bem como a sua avaliação - Participação dos atores educativos na tomada de decisão: Nº de propostas apresentadas em órgãos consultivos (CP, Assembleia Geral); Taxas de integração dessas propostas nas deliberações finais; Descrição do processo de deliberação (Relatório de Autoavaliação 2010-2011).

Trimestralmente, o Diretor apresenta em Conselho Pedagógico e em Conselho Geral os resultados alcançados com vista à consecução dos objetivos definidos aprioristicamente, o que permite conhecer o que foi alcançado, ultrapassado e o que está em falta.

O que resultou da autoavaliação da escola?

Um sinal da existência de práticas autoavaliativas é a existência de uma Comissão de Avaliação Interna que integra representantes de diversas áreas da comunidade educativa e docentes de todos os níveis de ensino, a que não é alheia a sua longevidade, bem como o desenvolvimento de rotinas já enraizadas na escola.

A diversidade das áreas escrutinadas na autoavaliação fazem chegar a autoavaliação a todos os setores da vida da escola. Este trabalho prolonga-se mesmo para além da escola quando se efetua uma análise do impacto das aprendizagens junto de alunos que já concluíram a escolaridade ou de referências que surgem na imprensa local. Atualmente há práticas que estão instituídas e, por isso, existem formulários próprios e folhas de registo. São elaborados relatórios trimestrais de AA, que são enviados ao Conselho Geral. São ainda preparadas *Notas informativas* (dantes designados por *Boletins Informativos*) para comunicar aos pais. Existe um documento da AA 2010-2011 "Avaliação Interna do Agrupamento" - cuja autoria é da Comissão de Avaliação Interna.

O Diretor faz reuniões com o PD, com o PND, com os encarregados de educação e com os alunos. No exterior das fronteiras da escola, a autarquia toma conhecimento dos relatórios trimestrais. Também as propostas decorrentes da autoavaliação são entregues à Câmara Municipal. As recomendações dos relatórios são objeto de reflexão por parte da comunidade escolar e os resultados da autoavaliação são utilizados para a tomada de decisão. Os dados são divulgados na comunidade educativa.

Paralelamente há um trabalho que envolve as estruturas de gestão intermédia, designadamente os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico. Refira-se que a autoavaliação recebe muitos contributos dos Departamentos.

Da avaliação dos resultados escolares resultam recompensas para os alunos, seja através do “reconhecimento e elogio ao trabalho dos alunos por parte dos professores”, através da atribuição de bolsas de estudo ou de outros prémios, como seja a inclusão no Quadro de Excelência.

Existe uma preocupação em transmitir uma imagem positiva da escola. Um exemplo é o Anexo XXII ao Relatório de Autoavaliação 2010-2011, no qual se apresenta uma lista de sucessos alcançados pela escola, tais como a atualização do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, o estabelecimento de protocolos de cooperação ou a concretização de projetos.

Os relatórios de autoavaliação, onde a Direção compara objetivos definidos aprioristicamente com os resultados alcançados, são publicados com uma regularidade trimestral. Tais relatórios são apresentados ao CP, ao CG e aos pais.

O Diretor do agrupamento tem promovido a autoavaliação, pelo que as propostas que daí decorrem são merecedoras da sua atenção e têm particular importância na preparação do ano letivo seguinte. O Diretor mantém reuniões com estruturas intermédias de gestão e com diversos elementos da comunidade escolar.

A informação sobre as aprendizagens é utilizada para suporte à decisão, nomeadamente para classificação, regulação do ensino, orientação dos alunos sobre os seus próprios processos de aprendizagem.

Apesar de alguma evolução, os questionários têm sido os mesmos ao longo de alguns anos. Como grande inovação regista-se o recurso à plataforma *moodle*.

A informática veio facilitar a introdução de novos parâmetros, visto existir um histórico que permite a comparação ano após ano. A forma como se recolhe e trata dados está, pois, distante da compilação de informação que o Diretor realizava há alguns anos atrás. Tem dado um grande apoio no tratamento de dados, ao mesmo tempo que se tem constituído como um meio de comunicação célere, dando maior rapidez ao processo. Por exemplo, os diretores de turma faziam chegar as informações e os questionários de avaliação do Agrupamento aos encarregados de educação, mas agora os questionários são enviados por meios informáticos. Também está disponível uma

dropbox onde os elementos da Comissão podem acrescentar contributos e sugestões. No 1º CEB a *dropbox* só começou no ano letivo 2010/2011.

São comparados os objetivos definidos aprioristicamente com os resultados alcançados, o que permite conhecer o que foi alcançado, ultrapassado e o que está em falta. Esta comparação é efetuada em diversos os órgãos de escola. A análise realizada está expressa nos relatórios trimestrais elaborados pelo Diretor e apresentados em Conselho Pedagógico e em Conselho Geral.

Os resultados da comparação da AA com resultados locais e nacionais e com metas, são divulgados, promovem a reflexão na comunidade educativa e são utilizados para a tomada de decisão.

As decisões têm sido tomadas com base na análise dos resultados de diversos questionários apresentados à comunidade, nos relatórios das diversas áreas de funcionamento/organização, nos resultados finais de cada ano letivo, e nas opiniões manifestadas nas reuniões gerais realizadas duas vezes por ano (docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação). Quando se preparam as atividades do ano escolar seguinte (em Julho) têm em consideração a autoavaliação realizada.

Foi transmitida a opinião que, em geral, os professores sentem que este Agrupamento faz a diferença em relação aos outros e que lhes dá mais segurança.

e. Participação da Direção na Equipa de Autoavaliação e cronologia de ambas (2002-2003 a 2012-2013)

Desde o início da autoavaliação na escola, ainda antes da constituição do Agrupamento Delta, a Direção da escola marcou presença na Comissão de Avaliação Interna (equipa de autoavaliação). Tal aconteceu de 1997 a 2002, ano da constituição do Agrupamento, através do Presidente do Conselho Diretivo, apontado como o principal motor da autoavaliação da sua escola.

Após a fundação do agrupamento, em 2002, a sua presença foi constante na referida Comissão, agora como Diretor do agrupamento de escolas, e prolongou-se até 2011-2012, ano letivo da visita à escola.

A partir de 2009-2010, também a Diretora-Adjunta passa a integrar a Comissão de Avaliação Interna.

f. Episódios Críticos

Nesta escola destacam dois episódios críticos que, de algum modo, colocarem em risco a eficácia das práticas de autoavaliação - dizem respeito ao envolvimento da comunidade escolar em práticas reflexivas e que se descreve em maior detalhe seguidamente. Todavia, foi adiantado pelo Painel de Construído, um cenário bem mais ameaçador das práticas de autoavaliação do agrupamento – a possibilidade de o mesmo se vir a fundir com uma outra escola que, no seu entender, desenvolve um trabalho de natureza diferente.

QUADRO 9 – EPISÓDIO CRÍTICO 1 DA ESCOLA DELTA

EPISÓDIO 1
Passagem de escola singular a escola agrupada
A dificuldade superada
A escola, enquanto singular, já tinha práticas de autoavaliação consolidadas. A partilha da mesma unidade de gestão com outros estabelecimentos de ensino poderia pôr em risco a continuidade de tais práticas
Quando ocorreu
Em 2002-2003, quando a escola foi agrupada com outras do 1º CEB e Jardins de Infância, passando a desempenhar funções de Escola-sede.
Causa da situação crítica
O Diretor da escola (então Presidente do Conselho Executivo) coordenava uma atividade autoavaliativa na sua escola, já consolidada. Aquando da criação do agrupamento de escolas, já existia um histórico do registo da AA.
Como se manifestou
O conceito de escola deixou de ser singular, passando agora a abranger uma multiplicidade de estabelecimentos de ensino. A autoavaliação teria pois de acompanhar a nova fisionomia da escola, com um acréscimo populacional e, provavelmente, com outras necessidades de informação avaliativa. Tal requeria também o envolvimento de outros atores que até agora não tinham desenvolvido autoavaliação.
Como foi superado
Uma comunicação permanente com toda a comunidade escolar, com uma forte componente de <i>marketing</i> . O Presidente do Conselho executivo manteve as suas funções como Diretor do Agrupamento. Estando a autoavaliação muito dependente da sua dinâmica, este entendeu que os princípios e objetivos da autoavaliação seriam extensíveis ao Agrupamento. Apenas foi reconfigurada e redimensionada de modo a integrar representantes de todos os estabelecimentos

na equipa nuclear.
Principais Intervenientes
Presidente do Conselho Executivo, que mais tarde passou a exercer funções de Diretor do agrupamento.
Efeitos observados (se aplicável)
A restantes escolas agrupadas adotaram o mesmo programa de autoavaliação, que nunca chegou a ser interrompido.

QUADRO 10 – EPISÓDIO CRÍTICO 2 DA ESCOLA DELTA

EPISÓDIO 2
Falta de eficácia diagnóstica da autoavaliação
A dificuldade superada
Desenvolvimento da reflexão interna para melhoria do desempenho docente e das aprendizagens dos alunos e reforço da ligação escola-família.
Quando ocorreu
Situação recorrente
Causa da situação crítica
Insuficiente avaliação diagnóstica dos alunos, daí resultando que os professores desconheçam as suas reais necessidades, acrescido de um insuficiente envolvimento das famílias. Tal dificuldade não é exclusiva das práticas autoavaliativas, mas resulta da falta de informação sobre o contexto individual de cada aluno.
Como se manifestou
Consciência do conhecimento insuficiente das reais necessidades dos alunos e da turma, descrita em documento de reflexão interna.
Como foi superado
Reforço do papel do Diretor de Turma, para quem foram explicitadas tarefas que visam uma maior recolha de informação diagnóstica sobre os alunos, o estreitamento dos contactos com a família e o seu papel na maximização dessa informação. A comunicação com a família através de recursos institucionais (boletim informativo, por exemplo), tem sido reforçada.
Principais Intervenientes
Direção da Escola e Diretores de Turma
Efeitos observados (se aplicável)
Não são reportados efeitos específicos da atuação dos Diretores de Turma

X. SÍNTESES INTERPRETATIVAS E SÍNTESES FINAIS

Neste capítulo preparámos sínteses que não fossem meras descrições das práticas de autoavaliação nas três escolas estudadas. Por esse motivo lhes chamámos de sínteses interpretativas, pois a partir da nossa interpretação construímos perfis de durabilidade para a autoavaliação de cada escola, procurando identificar em cada um os traços descritivos dominantes.

Começámos por explicar como se organizou a interpretação da informação e quais as questões que lhes estão latentes. A partir daqui organizámos uma matriz para a interpretação, respeitando basicamente as dimensões do modelo de análise, mas onde agora constam parâmetros que se destacaram a partir da leitura que efetuámos dos episódios críticos e das narrativas.

À luz de tais parâmetros, procurámos dar um sentido aos relatos de episódios críticos e às narrativas de escola, construindo o perfil de durabilidade de cada uma delas, assinalando os seus atributos.

Finalmente, e com base nos inibidores sinalizados, superados e não superados, olhámos para a sustentabilidade das suas práticas e identificámos estratégias e riscos que nos vão ajudar a compreender o fenómeno da durabilidade em cada uma.

As considerações finais respondem à questão de partida. Para se chegar a este ponto foi necessário aplicar o modelo de análise e construir narrativas e submetê-las a uma leitura interpretativa. Poderíamos crer que se trataria de uma espécie de conclusões. Todavia, a tese não resulta de um estudo que se esgota aqui. E é para cobrir uma vasta área onde a nossa investigação não chegou e pela necessidade de continuar a construir mais conhecimento sobre a autoavaliação de escolas que propusemos novos rumos para a investigação – esta é a justificação do ponto ‘Questões para futuras investigações’.

X. 1 A interpretação da informação

A definição dos parâmetros de interpretação acerca da sustentabilidade da autoavaliação decorre, por um lado, do conhecimento quotidiano do contexto e da síntese da literatura, designadamente sobre os fundamentos onde a avaliação, a

aprendizagem organizacional e a mudança nas organizações se alicerçam. Por outro, decorre do conhecimento construído através da recolha de informação à luz do modelo de análise apresentado no capítulo V e das narrativas construídas para cada uma das três escolas onde o estudo se realizou.

Se num primeiro momento a questão de investigação, objetivada através de três questões subsidiárias, permitiu reconstituir o percurso e manifestações da autoavaliação em cada uma das três escolas, importa agora identificar padrões de comportamento que tenham sustentado práticas duráveis,

São duas as questões que estão latentes na nossa abordagem interpretativa e que se cruzam com as questões de investigação:

Que interpretação fazemos de cada narrativa e dos episódios críticos?

Que práticas sustentáveis identificamos nos fenómenos de durabilidade da autoavaliação?

Depois da recolha de informação moldada por uma estrutura assente em quatro eixos – Antecedentes e primórdios, Construído, Produzido, e participação da Direção na autoavaliação – estudámos a informação recolhida. Apesar de a nossa interpretação se inspirar e estruturar a partir da literatura e de recair sobre uma narrativa construída com muitos elementos fatuais, não se pode sonegar uma indisfarçável componente subjetiva do intérprete que também incorpora o conhecimento construído a partir da sua experiência profissional

As sínteses interpretativas permitem identificar, compreender e explicar estratégias e procedimentos que mais têm contribuído para a durabilidade do dispositivo – “*explicar* um fenómeno é estabelecer um conjunto de relações causais sobre o mesmo^{xciib}” (Yin, 2003, p. 110). As sínteses constituem um olhar, a partir da informação recolhida através do modelo de análise, sobre a durabilidade e, finalmente, sobre a sustentabilidade das práticas de autoavaliação de escola, tendo por base a literatura aqui revisitada nos capítulos II – Fundamentos da autoavaliação e III – Aprendizagem organizacional e mudança.

E assim vamos construir reflexões que nos ajudem a melhor compreender o fenómeno da sustentabilidade que, em cada escola, tem assegurado a autoavaliação.

O primeiro eixo diz respeito à nossa interpretação da génese da autoavaliação e leva-nos à compreensão do porquê do início de tais práticas, ou seja, se foram alavancadas para a resolução de problemas imediatos, se responderam à necessidade de informação avaliativa para a melhoria da escola (em ambos os casos tratou-se de necessidades sentidas) ou se visaram responder a algum tipo de pressão.

No segundo eixo interpretámos a coesão da construção do dispositivo e práticas de autoavaliação. Pronunciámo-nos sobre os consensos angariados, o grau de envolvimento dos diversos elementos da comunidade escolar, a consistência do próprio dispositivo de avaliação montado, as visões que o impulsionam e se, ao olharmos para ele, o vimos entrosado nas rotinas institucionais.

O terceiro eixo diz respeito ao nosso entendimento sobre o que tem resultado da autoavaliação, ou seja, o seu impacto. Não se tratou tanto de medir a sua eficácia, mas sim de perceber se estava a cumprir a missão assumida de alargar o conhecimento e impulsionar a aprendizagem institucional.

Finalmente, o quarto eixo interpretou a natureza do envolvimento da Direção da escola na equipa e nas práticas de autoavaliação, podendo ser transversal aos anteriores. Procurámos, assim, refletir como pode a natureza e intensidade do envolvimento da Direção nas práticas autoavaliativas funcionarem como estratégias de sustentabilidade com efeito na durabilidade da autoavaliação.

QUADRO 11 – EIXOS E PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO

EIXOS	PARÂMETROS
1. Antecedentes e primórdios	- Necessidades sentidas - Pressões
2. Construído	- Consensualização - Consistência - Implicação da comunidade

	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso de continuidade - Institucionalização - Visão estratégica
3. Produzido	- Conhecimento e Aprendizagem organizacional
4. Participação da Direção	- Na equipa e na autoavaliação

Já vimos anteriormente que durabilidade e sustentabilidade não são sinónimos. Porém, cada um destes conceitos implica de certa forma o outro: as práticas de autoavaliação duráveis pressupõem que no seu percurso foram tomadas decisões sustentáveis (como o ilustram os episódios críticos narrados), ao passo que a sustentabilidade implica uma dimensão temporal durável. Vamos identificar e refletir sobre o que cada escola tem feito em termos de sustentabilidade das práticas autoavaliativas, que de algum modo têm contribuído para a durabilidade deste fenómeno.

QUADRO 12 – UM OLHAR SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO - PARÂMETROS

SUSTENTABILIDADE	PARÂMETROS	ALGUMAS QUESTÕES PARA REFLEXÃO A TER EM CONTA
	Inibidores: Superados / Não Superados	Que tipos de inibidores parecem mais óbvios e como têm sido superados?
	Estratégia de sustentabilidade	Em que medida as práticas de autoavaliação de escola se apoiam em princípios e numa estratégia de sustentabilidade?

X.2 Leitura Interpretativa das Narrativas de Escola

A) Escola Sigma

Generalidades de enquadramento

Foram utilizadas as fontes de informação de acordo com o esquema inicial de entrevistas e foi disponibilizada toda documentação solicitada, bem como aquela que a escola considerou mais relevante. A resposta dos múltiplos interlocutores para a validação das notas de campo, designadamente a nível das correções e aditamentos, foi muito pronta. O mesmo aconteceu com a informação solicitada ulteriormente.

No que diz respeito aos dados gerais da escola, destaca-se a estabilidade e experiência do corpo docente, bem como a longa história desta instituição. Tal explica o sentimento partilhado pelos professores de trabalharem numa escola com uma tradição a preservar (um antigo liceu) e de referência. À data da recolha das notas de campo, tratava-se de uma escola não agrupada.

A autoavaliação existe há mais de uma década, mas apenas alguns anos passados foi constituída uma EAA, que tem atualmente a designação de ‘Observatório da Qualidade’. A necessidade de renovar ou substituir os elementos das sucessivas equipas nunca pôs em causa a continuidade do trabalho. Para o efeito, um mínimo de dois elementos da equipa anterior transitam para a equipa seguinte, o que assegura também a transição do conhecimento e materiais, bem como dos princípios que lhe subjazem. A autoavaliação tem estado na base de ações de melhoria.

Antecedentes e primórdios – Escola Sigma

Necessidades sentidas e pressões

A autoavaliação foi impulsionada por um problema identificado – a quebra acentuada de alunos – e pela necessidade de inverter tal situação. Surgiu inicialmente como um mecanismo reativo para a resolução de problemas. O objetivo e o referencial de avaliação estão bem definidos, dão-lhe consistência e contribuem para a confiança na sua matriz.

A pressão da administração educativa não foi percecionada como fator associado ao início das práticas de autoavaliação de escola.

Construído - Escola Sigma

Consensualização

A Direção da escola procurou desenvolver a autoavaliação a partir de consensos na comunidade escolar: no objeto da avaliação, no referencial e na metodologia. A produção de documentos de apoio à AA potencia mais consensos pela transparência e harmonização do processo.

Implicou-se a comunidade escolar na construção do Observatório de Qualidade, para que fossem consensualizadas as áreas que seriam objeto de avaliação.

Aquando da aplicação de um questionário optou-se por inquirir todo o universo, no que foi a solução menos controversa, visto não ter sido possível consensualizar a dimensão da amostra.

Consistência

A estrutura e bom planeamento da autoavaliação, acrescido da utilização de um referencial de autoavaliação construído e partilhado pelo coletivo, geram condições que favorecem tais práticas.

O programa da autoavaliação também tem beneficiado de um conjunto de recursos atribuídos pela escola para o desenvolvimento de práticas autoavaliativas.

A participação da escola num projeto da consultora McKinsey contribuiu para reforçar as condições propícias à autoavaliação, ao dar-lhe maior visibilidade. Por outro lado decorre das boas condições que entretanto foram criadas.

A construção do modelo de autoavaliação da escola suporta-se em referências bibliográficas, os instrumentos de AA estão bem estruturados e o seu desenvolvimento foi planificado cuidadosamente, o que lhe dá maior consistência, ao mesmo tempo que, do ponto de vista científico, o legitima.

Compromisso com a continuidade

Apesar de ter passado por quatro fases marcadas no tempo, que culminam com o atual Observatório da Qualidade, e de as práticas de autoavaliação terem sido coordenadas por equipas diferentes nos momentos de transição, mantiveram-se sempre

dois elementos de equipas anteriores. Para além de assegurarem a transmissão de conhecimentos e de uma visão da autoavaliação, há uma forte carga simbólica do compromisso com a continuidade, rentabilizando o conhecimento entretanto construído.

Implicação da Comunidade

A comunidade escolar foi chamada a participar e esteve implicada nas discussões sobre o modelo e na construção do referencial, desde a fase de lançamento da autoavaliação. Este envolvimento da comunidade escolar, bem como a acessibilidade aos instrumentos e resultados da autoavaliação, assegurou significativamente a transparência do processo. A sua participação na construção do referencial e na definição do objeto de avaliação leva a que a autoavaliação esteja de acordo com as suas necessidades. A utilidade da autoavaliação constitui uma preocupação dos decisores da escola. A constituição de uma Comissão Consultiva, que reúne os representantes dos vários elementos da comunidade escolar, simboliza a intenção de envolver a comunidade escolar no processo de autoavaliação, para legitimá-la. Esta representação na Comissão Consultiva, potencia a abordagem de uma diversidade de aspetos nos processos avaliativos, reflexo de preocupações à luz dos interesses particulares de cada grupo.

Simultaneamente, o afastamento da comunidade escolar de uma estrutura pré-decisória para um órgão consultivo enfraquece a sua influência na AA, ao mesmo tempo que reforça o papel dos docentes. A autoavaliação surge assim como uma prática essencialmente conduzida por docentes.

Os destinatários da avaliação circunscrevem-se à comunidade escolar.

Institucionalização

O envolvimento ativo de dois órgãos de gestão pedagógica da escola - os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico - no circuito de informação e decisão, institucionaliza o circuito que leva a AA ao corpo docente. Subjaz ainda a preocupação de circular a informação sobre a autoavaliação por toda a comunidade escolar.

A importância dada pela Direção às sucessivas EAA é evidenciada pela disponibilização dos recursos institucionais necessários ao seu funcionamento.

Por seu turno, a validação do trabalho do Observatório de Qualidade pela Direção também constitui um ato de legitimação dos avaliadores e da avaliação.

Visão estratégica

A implicação da comunidade e a transparência do processo de autoavaliação constituíram formas de materializar uma estratégia unificadora e mobilizadora da Direção;

As áreas de intervenção do PEE atual são as que foram consideradas prioritárias na fase anterior da AA, dando a entender que a esta desempenha um papel proactivo e que está na base de documentos estruturantes de escola. Por seu turno, a sua sistematicidade resulta da visão da autoavaliação como programa de escola.

O interregno de dois anos nas práticas de AA foi, ele próprio, uma estratégia para contornar um momento hostil o que permitiu que tivessem sido retomadas assim que foram criadas condições para o efeito, por iniciativa da diretora que fez da autoavaliação da escola uma das principais bandeiras do seu programa de candidatura ao cargo.

Produzido - Escola Sigma

Conhecimento e aprendizagem organizacional

As evidências de duas dimensões do dispositivo de AA - Construído e Produzido – têm dado visibilidade à sua existência. Do ponto de vista ético, sublinham-se a transparência e a participação na construção metodológica. A autoavaliação estendeu-se no tempo e foi estruturada por fases - diagnóstico, discussão e decisão – tendo sido remetida para a terceira fase o período principal de decisão sobre os resultados. A transição de dois elementos da uma equipa anterior também permite a transmissão da experiência e do saber acumulado.

A autoavaliação tem contribuído para a ‘Aprendizagem organizacional, como sugerem a introdução de práticas reflexivas e pelos seus efeitos. O atual Projeto

Educativo põe em evidência a reflexão sobre resultados de AA anteriores. Tal significa que se está a utilizar a informação obtida num documento estruturante da escola.

O Observatório da Qualidade é construído a partir de experiências consolidadas. A sua constituição está claramente orientada para a aprendizagem organizacional através da reflexão e do envolvimento da comunidade escolar. Do mesmo modo, as discussões e reflexões dos departamentos e do CP nas decisões após a recolha de dados, contribuem para que a avaliação seja uma base para a aprendizagem

A partir da informação avaliativa são tomadas decisões sobre a priorização de ações. Tal é um sinal do desenvolvimento de conhecimento organizacional

Mais do que a resolução de problemas pontuais, os resultados da autoavaliação têm procurado promover a reflexão e uma atuação que não se circunscreve a problemas isolados. Veja-se, por exemplo, como a AA tem influenciado documentos estruturantes da escola. Podemos pois concluir que também houve uma aprendizagem *double loop*, potenciando ações que incidem sobre a generalidade da escola.

Presença da Direção – Escola Sigma

Há uma ligação óbvia entre a Direção e a EAA, pois desde sempre o órgão de gestão acompanha o trabalho da equipa através de um interlocutor, que é um elemento da própria Direção. Desde sempre os órgãos de gestão acompanham o trabalho da equipa, apesar de formalmente não a integrarem.

Outra manifestação da participação e influência da Direção na EAA, materializa-se na nomeação dos elementos da Equipa – só é possível integrar a EAA se for nomeado pela Direção.

A AA está muito associada à visão que a Diretora tem sobre a importância da avaliação. Note-se que o surgimento do Observatório é resultado da vontade explícita da Diretora e que integra a proposta que apresentou e suportou a sua renomeação.

A primeira equipa era composta por avaliadores com competências multidisciplinares, e as suas competências específicas também foram tidas em conta.

Independentemente das suas competências, todos os elementos que integraram as EAA, e agora o OQ, mereceram a confiança da Direção que os designou para o exercício de tais funções.

Também a pausa de dois anos na AA foi intencional e fez parte de uma estratégia dos decisores de escola, que entenderam que esta seria a melhor forma de a resguardar num momento hostil, pois as causas exógenas que provocavam o descontentamento eram propícias à utilização da AA para outros fins que não os dos seus principais objetivos.

A institucionalização do dispositivo e práticas autoavaliativas é de novo reforçada com a criação do Observatório da Qualidade, perfeitamente alinhado com o projeto de intervenção da Diretora.

Os constrangimentos que foram surgindo, não foram suficientemente fortes para bloquear o desenvolvimento da AA. Veja-se, por exemplo, a fraca representatividade da comunidade escolar no Observatório da Qualidade. A criação de um conselho consultivo com representantes dos vários setores da comunidade escolar consegue colmatar a lacuna da representatividade, ao mesmo tempo que evita o sobredimensionamento da equipa nuclear e uma maior conflitualidade de interesses. Ao restringir o núcleo duro do OQ a docentes designados pela Direção, esta manterá um controlo maior sobre as práticas e produtos da autoavaliação, reforçando o carácter utilitário.

Episódios Críticos – Escola Sigma

Destacamos dois episódios críticos vividos pela escola e que puseram em causa a continuidade da autoavaliação - a segmentação da autoavaliação e o interregno na autoavaliação, apresentados em X.4, mas que foram superados, denotando a capacidade da escola em gerir alguns inibidores e sustentar as práticas de autoavaliação.

Estes episódios críticos mereceram as seguintes reflexões, numa perspetiva de compreensão da sustentabilidade:

Segmentação da autoavaliação

A durabilidade das práticas autoavaliativas ficou a dever-se, sobretudo, à sua forte dependência da Direção, que entendeu assegurar a sua continuidade, alocando os recursos humanos necessários e atribuindo-lhe missões concretas. Esta manteve as sucessivas equipas de autoavaliação com missões no campo processual, mas afastando-as da ação.

Interregno da autoavaliação

A interrupção de dois anos consistiu naquilo que é designado na linguagem militar como uma ‘retirada estratégica’, ou seja, após a constatação de um clima hostil à autoavaliação que não poderia ser superado e com o objetivo de preservar forças para no momento oportuno ser retomada, esta foi interrompida. Tal paragem foi também um sinal de compreensão ou mesmo de solidariedade da Direção para com os professores e para com o clima de contestação.

Simultaneamente, a Direção poupou-se ao desconforto de ver o seu trabalho escrutinado, num momento em que a possibilidade de os resultados serem negativamente influenciados por fatores exógenos era bastante forte.

Em ambas as escolas tratou-se de medidas de gestão dos processos autoavaliativos da iniciativa da Direção da escola, implementadas com consciência dos seus efeitos. No primeiro episódio, foi dado tempo à autoavaliação para se enraizar na vida da escola, consolidando-a, ao mesmo tempo que a protegia dos inconvenientes de submeter os seus resultados a um escrutínio, à custa do desenvolvimento moroso de cada uma das fases e do protelar das decisões subsequentes. No segundo, a Direção protegeu a autoavaliação de um clima hostil.

Sustentabilidade – Escola Sigma

Inibidores superados

O interregno de dois anos na AA salvaguardou-a e a quem a suporta (a Direção) da utilização indevida de resultados que poderia pôr em causa a sua continuidade. Houve, pois, um recuo estratégico no desenvolvimento de práticas de autoavaliação.

A simplificação das metodologias utilizadas (basicamente questionários) torna a AA um processo menos complexo, e mais fácil de implementar. No que diz respeito à limitação de recursos, refira-se que a EAA não se cingiu aos recursos disponibilizados, designadamente às horas que lhe tinham sido alocadas. Esta ‘não dependência’ face ao recurso tempo permitiu-lhes contornar um potencial inibidor.

Finalmente, o facto de ter sido retirado o termo ‘avaliação’ do título da equipa contornou inibidores gerados por estigmas associados ao conceito.

Também a superação de outros inibidores evidencia uma gestão sustentável:

- a redução da potencial conflitualidade no núcleo de coordenação da autoavaliação – EAA – transferindo a sensibilidade dos elementos da comunidade escolar para um órgão consultivo;
- a disponibilização de recursos materiais necessários, ao mesmo tempo que o efeito da escassez do recurso tempo é minimizado pelos elementos do Observatório de Qualidade, pois o seu contributo para a AA é voluntário.

Inibidores não superados

A autoavaliação de escola é condicionada por alguns inibidores já identificados e que ainda não foram superados: dificuldade em conciliar o tempo disponível para permitir trabalho conjunto dos avaliadores; o seu envolvimento numa multiplicidade de tarefas (a confiança depositada nos avaliadores de escola tem dado azo ao excesso de tarefas não letivas que lhes são atribuídas e que, por sua vez, se reflete no trabalho de AA); a proliferação de grupos de trabalho, que não parecem estar articulados e que afastam o processo de avaliação da produção dos resultados e da tomada de decisão.

Este último inibidor é mesmo o que merece aqui maior destaque, designadamente devido à criação de uma equipa para priorizar as recomendações da autoavaliação, interpondo-se entre estas e os órgãos de decisão e que tem o efeito de uma rotina defensiva organizacional que adia processos decisórios.

Também a existência de três equipas que vão trabalhar a AA nas diferentes fases potencia a complexificação do processo, que o torna mais moroso. Uma dessas equipas

vai desempenhar uma missão normalmente acometida à Direção: desenhar estratégias de melhoria.

O desfasamento temporal entre recolha de elementos de avaliação e implementação de medidas de melhoria pode constituir-se, como outro inibidor.

Os elementos que integram o Observatório de Qualidade têm adquirido conhecimentos sobre avaliação a partir da experiência, pois não têm tido formação para o efeito, o que é limitativo para conceptualização do modelo e aprofundamento das práticas autoavaliativas. Tal pode fragilizar metodologicamente a autoavaliação do ponto de vista do reconhecimento social, com impacto na confiança da comunidade escolar, considerando o seu elevado grau da sua institucionalização, a sua utilidade como suporte à decisão.

Estratégia de sustentabilidade

Os ciclos de vida das equipas e fases da autoavaliação coincidentes com os mandatos da direção são um resultado dessa ligação umbilical entre as duas. Atualmente as práticas e equipa de autoavaliação têm uma ligação estreita ao projeto de intervenção da Diretora. Assim, na base da durabilidade da autoavaliação e da sua sustentabilidade, encontra-se a Diretora.

O alinhamento deliberado das fases da avaliação com os mandatos da Direção coloca em causa a sua existência para além da existência temporal da Direção, pois não tem mecanismos de autonomia que a libertem dos ciclos de vida deste órgão de gestão.

Do mesmo modo, o alinhamento intencional do mandato do OQ com os mandatos da Direção constitui um inibidor do desenvolvimento do dispositivo de avaliação fora desta baliza temporal.

A Direção também cuida de assegurar todos os recursos necessários ao trabalho desenvolvido pela EAA/OQ, de modo a garantir a sobrevivência do programa, enquanto perdurar a própria Direção.

Sumariemos agora outros inibidores que requerem uma gestão adequada:

- a excessiva compartimentação em fases estanques da autoavaliação e o afastamento temporal que se verifica entre recolha de informação avaliativa e tomada de decisão, que pode originar um sentimento de ineficácia e cansaço;

- a falta de formação dos avaliadores, que pode levar a comunidade escolar a questionar a adequação do seu perfil às funções e fragilizar o impacto do seu trabalho;

- e, finalmente, o alinhamento intencional do mandato do Observatório de Qualidade com o mandato da atual Direção, leva-nos a antever que, caso a Direção não tenha o seu mandato renovado, o OQ será extinto e as práticas de autoavaliação nos moldes atuais terminam.

B) Escola Alfa

Generalidades de enquadramento

Foram utilizadas as fontes de informação de acordo com o esquema inicial de entrevistas e foi disponibilizada toda a documentação solicitada bem como aquela que a escola considerou mais relevante. A resposta dos múltiplos interlocutores para a validação das notas de campo, designadamente a nível das correções e aditamentos, foi muito pronta. A única particularidade consistiu na resposta por escrito da Coordenadora da EAA às questões-base da entrevista, por impedimento aquando da sua realização, denotando disponibilidade e interesse em contribuir para a investigação. Em termos gerais, as suas respostas confirmaram as que os painéis deram nas entrevistas, acrescentando alguns detalhes. Também a informação solicitada ulteriormente à Direção - participação da Direção na EAA e respetivas linhas cronológicas – foi facultada com prontidão.

Apesar de já estar inserida num agrupamento, a AA iniciou-se apenas na escola sede, propagando-se ulteriormente para as outras escolas. O facto de, no início, se circunscrever a uma única escola permitiu criar um grupo nuclear de avaliação e de experimentar a autoavaliação num meio que lhe era mais familiar. A constituição de um agrupamento exige, à partida, alguma uniformização e otimização de práticas já consolidadas numa escola.

A estabilidade e a experiência do corpo docente deu-lhes confiança e segurança para o seu envolvimento no trabalho de AA. A regularidade dos seus produtos dá maior visibilidade às práticas de autoavaliação, o que também contribui para a sua sustentabilidade.

Antecedentes e primórdios – Escola Alfa

Necessidades e pressões

A necessidade de autoavaliação emerge de uma necessidade de conhecimento genérico da escola sede e, ulteriormente, do agrupamento.

Foram contraditórias as opiniões dos interlocutores no que concerne ao reconhecimento de uma pressão da Administração Educativa. Conclui-se que, não sendo explícita, era latente e condicionou as opções da escola nesta matéria.

A escola manifestou abertura a práticas de avaliação já em curso noutros locais, utilizando-os como referência e mesmo para adoção. O modelo de avaliação externa da IGEC não terá sido exceção. Todavia, a sua influência não se evidencia face à de outras instituições.

Construído – Escola Alfa

Consensualização

Na escola Alfa não foi visível a procura de consensos sobre o objeto e os objetivos da AA. Ilustrativo desta falta de consensos internos foi o recurso ao relatório de avaliação externa da IGE e às respetivas conclusões para que a AA fosse aceite.

Desde a sua primeira fase que a autoavaliação tem o propósito de produzir informação e conhecimento de apoio à tomada de decisão. O surgimento da AA nesta escola está, pois, ligado a propósitos de melhoria.

Os procedimentos estão bem enquadrados no espírito do que é uma avaliação auto, como sejam a transparência e a busca de clareza.

Consistência

A AA da escola tem sido uma prática transparente, porque a comunidade escolar é consultada no processo de autoavaliação. Os relatórios enumeram e recordam as atividades avaliativas, que são numerosas e regulares.

Compromisso com a continuidade

O reconhecimento do papel da autoavaliação no suporte à decisão – partilhada por sucessivos órgãos de gestão e pelos elementos mais diretamente envolvidos - tem garantido a sua continuidade.

A existência de uma EAA a coordenar a autoavaliação tem sido uma constante, pois As sucessivas Direções evitaram o abandono das práticas autoavaliativas, assegurando que nunca ocorressem lapsos na sua coordenação

Apesar das mudanças na gestão da escola e na EAA, a atividade autoavaliativa manteve-se acima de momentos críticos e conflitos, fazendo prevalecer os fundamentos da sua existência. Independentemente dos atores mais diretamente envolvidos, cada fase assume-se como continuidade da anterior.

Implicação da Comunidade Escolar

Ocorreram interações entre a EAA e os elementos da comunidade escolar ou entre *stakeholders* da própria avaliação, sobretudo, através da aplicação de questionários ou outras modalidades de consulta. Contudo, a comunidade escolar nunca esteve verdadeiramente envolvida na coordenação da autoavaliação.

A constituição das sucessivas equipas ilustra o receio pela dispersão e pelo debate: por um lado quase todo o histórico da AA da escola depende dos docentes e da sua ligação estreita ao órgão de gestão e administração; por outro o número de elementos foi substancialmente reduzido.

Institucionalização

A interferência da gestão da escola na seleção dos elementos da EAA e das áreas objeto de avaliação ou mesmo na validação da bateria de instrumentos que tem sido criada, nos relatórios de autoavaliação e na calendarização, denotam uma clara

institucionalização destas práticas. Há como que uma apropriação do processo, produtos e resultados pela Direção.

Visão estratégica

Nada indica que o desenvolvimento da autoavaliação resulte de uma visão estratégica, apesar do compromisso com a sua continuidade. Todavia, a mudança da segunda para a terceira EAA visou alinhá-la melhor com os interesses da Direção. A separação da avaliação do PEE do espectro da autoavaliação da escola reduz o seu impacto. Pesa ainda o facto de se tratar de um modelo algo inócuo até ao momento, pois tem tido um impacto limitado nas decisões.

Produzido – Escola Alfa

Conhecimento e aprendizagem organizacional

O facto de a AA se informar numa diversidade de fontes, ser abrangente e comparar-se com dados e valores de referência, alarga o leque de potenciais interessados na informação avaliativa.

A AA é consequente e tem efeitos na tomada de decisão - o plano de melhoria decorrente da autoavaliação constitui uma manifestação do seu impacto, o desenvolvimento do conhecimento organizacional decorrente da autoavaliação que se restringe aos órgãos de gestão.

O plano de melhoria e as ações da escola não se têm revelado como manifestações de aprendizagem organizacional, pois não sobressaem ações proactivas, mas tão-somente medidas reativas em resposta a problemas existentes.

Presença da Direção – Escola Alfa

A influência da Direção materializa-se através da nomeação de alguns elementos para a EAA e da colaboração a nível do planeamento e gestão da autoavaliação,

colocando as práticas autoavaliativas ao seu serviço para efeitos da tomada de decisão. Por seu turno, a direção decide quais as prioridades da autoavaliação.

A AA responde às prioridades dos decisores da escola, que definem qual deve ser o seu objeto. Por um lado, o alinhamento da atividade autoavaliativa com as necessidades determinadas pelos decisores, justifica a sua existência e a sua relevância, por outro tal pode constituir um constrangimento à expansão e diversificação das áreas objeto a explorar.

Apesar de formalmente não a integrar, a Direção acompanha desde sempre o trabalho da EAA.

Episódios críticos – Escola Alfa

A escola viveu dois episódios críticos que puseram em causa a continuidade da autoavaliação – o sobredimensionamento da EAA e transição e rotura com a autoavaliação do passado - apresentados em X.5, mas que foram superados, denotando a capacidade da escola em gerir alguns inibidores e sustentar as práticas de autoavaliação.

Estes episódios mereceram as seguintes reflexões, numa perspetiva de compreensão da sustentabilidade da autoavaliação.

Sobredimensionamento da Equipa de autoavaliação

O dispositivo de autoavaliação estava sobredimensionado e pouco apto para inovar. Por esse motivo e para implementar a autoavaliação, utilizou questionários já anteriormente testados, o que deu maior segurança à autoavaliação ao mesmo tempo que assegurou a continuidade de práticas anteriores. Adicionalmente, foram criadas expetativas sobre o produto final (relatório de autoavaliação). Por outro lado, esse produto constituiu-se como uma oportunidade para assinalar o final de uma missão e o lançamento de uma fase renovada da autoavaliação, com um novo figurino da equipa de autoavaliação

Transição e rotura com a autoavaliação do passado

A continuidade da autoavaliação foi assegurada pela Direção, continuidade esta marcada pela rotura com a equipa e com o trabalho anterior. Há uma tentativa de renovar práticas, apostando na formação dos elementos de autoavaliação e aproximando-se de um modelo diferente do que era utilizado, mas consistente – o CAF. Protegeu-se a EAA do desconforto de avaliar a execução do PEE, separando-o do que seria passível de ser avaliado pela equipa, ao mesmo tempo que se reduzia a sua interferência com a esfera da tomada de decisão.

No primeiro episódio crítico, os erros resultantes do excesso de ambição originada pela rotura com a EAA anterior, face às limitadas capacidades da escola, tiveram o efeito de uma ‘lição aprendida’, tendo o dispositivo de avaliação e a sua abrangência sido redimensionados. No segundo houve uma intervenção direta da Direção da escola, cuja ação permitiu corrigir erros e lacunas anteriores. Outro contributo importante para a continuidade foi a valorização da autoavaliação pela comunidade escolar, que a colocou acima de conflitos internos.

Sustentabilidade – Escola Alfa

Inibidores superados

Alguns dos inibidores foram superados no passado. Veja-se, a título de exemplo, o sobredimensionamento e a morosidade do primeiro momento da 1ª fase da AA, que foi resolvido no 2º momento, quando se circunscreveu o objeto da autoavaliação a duas áreas apenas e se reduziu a diversidade e número de elementos que integram a EAA.

O conflito entre as EAA - atual e anterior - foi um inibidor que colocou em risco a continuidade das práticas autoavaliativas. Valeu o reconhecimento da importância da AA por ambas as equipas e pela Direção da escola.

Um outro inibidor – a incompatibilidade de horários dos elementos da EAA – foi contornado pela nomeação de elementos tendo em conta a conveniência dos seus horários.

A divulgação limitada dos relatórios de AA evita submetê-los a um amplo escrutínio, permitindo que o órgão de gestão mantenha um maior controlo sobre as

interpretações, mantendo uma maior uniformidade. Deste modo, supera o que se poderia transformar num inibidor.

Inibidores não superados

A dependência da gestão do recurso ‘tempo’ tem sido inibidor, dada a dificuldade em compatibilizar os horários dos elementos da EAA.

Um outro inibidor tem sido o atrito entre as equipas da 2ª e da 3ª fase, que teve como consequência a não transição de qualquer elemento de uma equipa para a outra. Tal espelha uma atmosfera adversa à cooperação entre passado e presente.

Os juízos avaliativos nem sempre se apoiam nos dados recolhidos, desvalorizando, assim, o potencial da informação avaliativa e a aprendizagem organizacional.

O facto de os vários documentos estruturantes na escola não se encontrarem articulados – como acontece com o PAA e os restantes documentos - nem serem objeto dos mesmos processos avaliativos, dá azo a desperdício de recursos e constitui uma barreira à aprendizagem organizacional.

Finalmente, a inexistência de um entendimento partilhado sobre o objeto e objetivo da autoavaliação e a inexistência de orientações formais sobre esta matéria são potenciais inibidores.

Estratégia de sustentabilidade

Não existe uma visão estratégica da autoavaliação de escola. A sua sustentabilidade assenta na valorização de tais práticas e no facto de não estar condicionada pelo ‘ciclo de vida’ do mandato da Direção.

Sumariamos agora os outros inibidores que requerem uma gestão adequada:

- a adversidade à cooperação entre elementos que têm trabalhado na autoavaliação, o que denota divisões na escola, gerando desperdício e perdas;
- a fragilização da EAA face a constrangimentos temporais;
- a sistemática falta de consensos.

C) Escola Delta

Generalidades de enquadramento

Foram utilizadas as fontes de informação de acordo com o esquema inicial de entrevistas e foi disponibilizada toda a documentação solicitada, bem como aquela que a escola considerou mais relevante. A resposta dos múltiplos interlocutores para a validação das notas de campo foi muito pronta. Como particularidade regista-se que as fontes documentais foram produzidas de modo continuado ao longo de uma década, resistindo mesmo à alteração na tipologia de escola - de singular para agrupamento.

As práticas de autoavaliação são anteriores à constituição do agrupamento: iniciaram-se e consolidaram-se na escola sede, alastrando-se depois às outras escolas. A sua divulgação, e mesmo *marketing*, tem assegurado não só a informação à comunidade educativa sobre o processo e produtos, mas também enaltecido os seus resultados. Finalmente, numa demonstração de renovação, o modelo CAF foi adotado pela escola.

A atividade avaliativa tem sido permanente e a adoção recente do modelo CAF não introduziu alterações profundas e deu continuidade às práticas em curso. A informação avaliativa é objeto de uma divulgação bem visível.

Antecedentes e primórdios – Escola Delta

Necessidades e pressões

A AA surge para resolver dois problemas: a falta de informação sobre a comunidade escolar e a necessidade de melhorar o desempenho da escola.

As pressões externas não tiveram influência óbvia no desenvolvimento de práticas autoavaliativas na escola Delta. Todavia, a pressão legislativa para intensificar o diálogo com a comunidade terá contribuído para a amplitude das interações e do objeto de avaliação.

Construído – Escola Delta

Consensualização

A documentação interna procura justificar as opções efetuadas em matéria de avaliação, o que reforça a consensualização em torno das práticas em curso. Todavia, não é visível uma dinâmica de consensualização de conceitos e práticas entre elementos da comunidade escolar ou entre a EAA e outros possíveis utilizadores.

A base tecnológica que agiliza o tratamento mais célere de uma maior quantidade de informação, tem permitido o alargamento do âmbito da autoavaliação ao longo dos anos.

Consistência

A construção do ‘Livro do ano’ – uma espécie de filme anual da escola - e a sua utilização como produto de avaliação, evidencia um processo sistémico e participativo que implicou uma multiplicidade de interações com elementos da comunidade escolar. A ideia de um dispositivo de avaliação abrangente é ainda reforçada pela criação de uma estrutura – a Comissão de Avaliação Interna – que congrega representantes de todas as áreas da vida da escola. Por outro lado, e dado o seu carácter consultivo, esta estrutura está afastada da tomada de decisão, o que implicitamente também afasta desta esfera parte da comunidade educativa não representada na EAA.

O objetivo da autoavaliação da escola Delta cumpre uma das principais funções das práticas autoavaliativas – a melhoria. A autoavaliação resulta de um amplo processo de consultas à maioria da comunidade escolar e de reflexão, e os seus produtos são úteis para a decisão. Muitos dos potenciais destinatários da AA estão representados na EAA e têm, de algum modo, participado na sua construção, o que, em conjunto com a abrangência das áreas avaliadas, potencia a utilidade dos resultados da avaliação.

A matriz da autoavaliação é abrangente e cobre um vasto leque de necessidades dos seus utilizadores. A sua abrangência, bem como a sua sistematicidade contribuem para aumentar a confiança que é depositada.

As práticas desenvolvidas pela escola têm angariado consensos, pois sustentam-se na literatura e respondem à necessidade de diferentes elementos da comunidade escolar.

São utilizados meios expeditos e céleres de interação entre os avaliadores e aqueles que são consultados na AA. Os recursos informáticos predominam, mas são complementados pela antiquada ‘caixinha de recados’. Esta diversidade de suportes permite que mais pessoas participem ou, de algum modo, contribuam para a autoavaliação.

A introdução do fator histórico no referencial de AA obriga à atualização regular dos elementos ‘induzidos’, que se repercute no restante dispositivo.

Apenas o Diretor frequentou formação, o que torna os restantes elementos da EAA ainda mais dependentes de si. O conhecimento sobre o modelo CAF da atual diretora-adjunta terá sido adquirido maioritariamente pela experiência. Contudo, o domínio dessa matéria é-lhe reconhecido. Não existe um plano de formação, nem tem sido desenvolvido trabalho de capacitação dos avaliadores.

O facto de os objetivos do PEE constituírem um termo de referência para a AA revela-se bastante útil, pois a informação avaliativa é indicativa da distância a que se encontram dos referidos termos.

Implicação da comunidade

Houve uma grande preocupação em fazer chegar a AA a toda a escola, através do escrutínio de uma grande diversidade de áreas, implicando assim grande parte da comunidade escolar na avaliação.

O dispositivo de autoavaliação extravasa o próprio espaço da comunidade escolar e passa para a mais abrangente comunidade educativa. Para o efeito são colocados estrategicamente os Diretores de Turma como os interlocutores de escola e principais agentes da recolha de informação avaliativa. Paralelamente, a comunicação de retorno é ainda reforçada por suportes escritos, como é o caso dos Boletins Informativos.

Verifica-se, igualmente, uma resposta positiva aos pedidos de cooperação dirigidos à comunidade escolar (excetuando os discentes), o que também contribui para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da AA.

O facto de os alunos, beneficiários principais da avaliação e das decisões subsequentes, se encontrarem arredados de um papel ativo na autoavaliação, denota falta de abertura para a inovação metodológica necessária, nomeadamente para o seu contributo na tomada de decisão.

O Pessoal Não Docente é implicado na AA, mas o seu contributo limita-se à sua própria autoavaliação, funcionando algo à margem da rede de interações criadas no dispositivo.

Institucionalização

A autoavaliação é desenvolvida num quadro institucional e faz parte da rotina da escola, integrando os documentos estruturantes da escola.

Visão estratégica

Na escola Delta tem sido dada particular ênfase à função diagnóstica da avaliação, pelo que aos DT foram atribuídas estrategicamente as funções de avaliador - são estes professores que melhor estão posicionados para recolher informação da população discente e do seu contexto social, económico e cultural. Fez parte de uma estratégia de desenvolvimento da autoavaliação centrada nos alunos e promotora do envolvimento das famílias.

A atmosfera que é criada pela retórica – visível em vários documentos da escola - e os recursos de comunicação, contribuem para um ambiente muito propício ao desenvolvimento das práticas de AA.

A autoavaliação é corajosa ao utilizar valores de referência externos para avaliar o próprio desempenho e o histórico dos seus resultados para avaliar a sua própria evolução.

Os alunos estão excluídos das práticas avaliativas, o que limita a discussão em torno dos resultados obtidos e a consensualização das soluções.

Os boletins informativos – através das temáticas que abordam, dos pontos de vista que defendem e da retórica que utilizam – cumprem uma estratégia de *marketing* mobilizadora e unificadora.

Produzido – Escola Delta

Conhecimento e aprendizagem organizacional

A escola tem desenvolvido significados a partir dos resultados da AA, contribuindo, assim, para melhorar o conhecimento organizacional. São tomadas decisões pelos destinatários da autoavaliação e os professores prestam contas da utilização dos resultados da AA.

A implementação continuada da AA tem permitido construir um histórico, contribuindo para o crescimento do conhecimento organizacional. O seu potencial é muito vasto, quer pelas áreas que são objeto de avaliação, quer por ter em conta os dados do histórico e a sua evolução, quer ainda pela monitorização da implementação de medidas alinhadas com recomendações dos relatórios e pela confrontação dos resultados escolares internos com os externos, locais ou nacionais.

As áreas avaliadas são regularmente renovadas, dando um carácter inovador à autoavaliação.

Existe uma espécie de balanço entre aprendizagem *single* e *double-loop*: por um lado, procura-se resolver problemas concretos que vão surgindo, por outro atua-se sobre causas que estão subjacentes a diversos problemas, como seja a utilização pouco eficiente do tempo. O facto de ter levado a alterações em documentos estruturantes é sintomático de uma reflexão mais vasta e também de decisões de carácter sistémico e não apenas direccionadas para a resolução de problemas isolados.

A avaliação que é feita da utilização da informação avaliativa maximiza o conhecimento organizacional.

Presença da Direção – Escola Delta

O Diretor está na base da AA e a si deve-se uma fatia significativa do trabalho desenvolvido nas três dimensões do dispositivo de autoavaliação. Outros elementos foram angariados para a EAA.

A imagem de ‘teia’ dada pelos inquiridos, ilustra bem o dispositivo de AA da escola, que se vai alargando em termos de áreas-objeto de avaliação, de escolas do agrupamento envolvidas e de elementos envolvidos. A construção da teia deve-se à vontade e arte do Diretor.

No dispositivo de autoavaliação da escola Delta destacam-se três características fundamentais quando procuramos mapear as suas interações:

- um conjunto de linhas mais ou menos visíveis que unem a Direção à EAA, onde a primeira mantém uma forte influência (quando não mesmo presença) sobre a segunda;
- os DT são pivots colocados como pontos intermédios entre a EAA e os alunos e os encarregados de educação;
- a Direção da escola utiliza os meios oficiais internos de comunicação, numa relação unívoca, para informar e persuadir a comunidade escolar e a restante comunidade educativa.

A autoavaliação da escola confunde-se com a Direção: no lançamento da AA, na construção do modelo e muito do trabalho de AA, pela sua efetiva participação na equipa. A EAA só deixou de ter a presença do Diretor com o crescimento do agrupamento e com a delegação de competências na subdiretora. Por seu turno, a adoção do modelo CAF como modelo de autoavaliação desta escola, deveu-se exclusivamente ao conhecimento que a Diretora-adjunta tem sobre o modelo

Há um envolvimento direto e consciente da Direção na AA, quando reúne com diversos grupos da comunidade escolar para o diagnóstico de necessidades. Não estando diretamente envolvido no trabalho de AA, a presença do Diretor na vida da escola é sentida, dado o seu permanente contacto com todas as estruturas da comunidade escolar.

O facto de a ação do Diretor de escola ser reconhecida como passível de substituir a existência de documentos orientadores, é sintomático da sua presença nas práticas de AA, que se confunde com o exercício do cargo Direção.

Episódios críticos – Escola Delta

A escola Delta viveu dois episódios críticos que puseram em causa a continuidade da autoavaliação - Passagem de escola singular a agrupamento e Falta de eficácia diagnóstica da autoavaliação - apresentados em X.6, mas que foram superados, denotando a capacidade em gerir alguns inibidores e sustentar as práticas de autoavaliação.

Estes episódios críticos mereceram as seguintes reflexões, numa perspetiva de compreensão da sustentabilidade da autoavaliação:

Passagem de escola singular a agrupamento

Mais do que um programa de escola, a autoavaliação tem sido um projeto pessoal do Diretor, pois foi da sua iniciativa (e do seu trabalho) implementá-la. Mantendo o cargo, agora como Diretor do agrupamento, a autoavaliação teve continuidade porque ele assim o entendeu, pois as necessidades de informação para apoio à decisão mantiveram-se. Apenas o seu universo teve de ser reconfigurado. Para apoiar a extensão das práticas autoavaliativas a todas as escolas da nova unidade de gestão, designadamente na fase de divulgação e sensibilização, foram utilizados de forma intensa os circuitos institucionais de comunicação.

Falta de eficácia diagnóstica da autoavaliação

A sustentabilidade da autoavaliação é assegurada pela Direção, que reforça o seu carácter utilitário, pelo diagnóstico das necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que utiliza a retórica e os circuitos de comunicação para valorizar a autoavaliação e a sua própria ação. O Diretor de Turma é o recurso estratégico utilizado, devido à sua proximidade das fontes de informação (alunos e encarregados de educação) e à sua posição privilegiada no circuito de comunicação com a comunidade educativa.

A autoavaliação tem estado associada ao Diretor da escola, que chegou a dar-lhe um carácter unipessoal. A sustentabilidade da autoavaliação dependeu apenas da sua vontade e da vantagem que lhe dava o cargo ocupado. Por seu turno, o episódio 2 põe em evidência a visão estratégica da autoavaliação, dando-lhe os recursos adequados ao reforço da sua qualidade.

Sustentabilidade – Escola Delta

Inibidores superados

A atividade da EAA decorre fora do horário de trabalho, o que permite superar a usual escassez e incompatibilidade do recurso tempo, pois não dependem da sua quantidade e da sua compatibilização para realizarem um trabalho que assenta no voluntariado. Não existe um perfil pré-estabelecido para o exercício destas funções.

A saída de elementos da EAA tem sido um inibidor contornado pela sua substituição por novos elementos, que tem ocorrido tranquilamente.

A escola criou um modelo próprio de autoavaliação, com vista à recolha de informação mais diversificada para permitir o envolvimento de um leque maior de elementos da comunidade escolar. Foram adotados métodos diversos, superando assim as limitações.

O envolvimento e mesmo coordenação da EAA por um elemento da Direção, supera potenciais inibidores, como sejam a dificuldade em aceder aos recursos ou o afastamento das áreas-objeto de avaliação das necessidades de informação avaliativa de suporte à decisão.

Vários inibidores foram superados de modo a garantir a sustentabilidade da autoavaliação:

- o carácter voluntário do trabalho desenvolvido fora das horas letivas, libertando a EAA do constrangimento provocado pela possível exiguidade do recurso tempo. Os restantes recursos foram assegurados pela Direção;

- o modelo utilizado é adaptável às necessidades, orientado para a usabilidade de múltiplos destinatários e promotor do envolvimento da comunidade escolar e mesmo educativa, com exceção dos alunos;

- a dimensão retórica de sustentabilidade adquire aqui um grande relevo: por um lado é justificativa da necessidade de autoavaliação, por outro valoriza os resultados expressos na informação avaliativa produzida.

Inibidores não superados

O principal inibidor que dificilmente será superado prende-se com o elo umbilical que une a autoavaliação ao Diretor. Apesar de já não integrar a EAA, a Direção está aí representada e ele supervisiona e decide sobre as matérias e práticas. Do mesmo modo, ele é um dos principais destinatários da informação avaliativa. Antecipamos, pois, que o final do seu mandato determinará o término destas práticas de autoavaliação, que deixarão então de ser sustentáveis.

Estratégia de sustentabilidade

A autoavaliação é sistemática e é utilizada com objetivos de melhoria e prestação de contas. Existe toda uma estratégia de *marketing* associada à implementação e à divulgação dos resultados da autoavaliação.

Existe uma clara dimensão retórica para a sustentabilidade da autoavaliação, que se manifesta através da ênfase aos resultados positivos e na demonstração da efetividade da AA.

O espetro da AA abrange amplos aspetos da vida da escola, que mobilizam uma grande diversidade de elementos da comunidade escolar, quer na fase de recolha de informações, quer na utilização das informações avaliativas. A utilização da informação avaliativa de um ano escolar para o seguinte, tem justificado a continuidade das práticas avaliativas, pois a sua descontinuidade potencia impactos negativos na sua organização e preparação. Por esse motivo, a sustentabilidade das práticas de AA parece estar assente na sua própria imprescindibilidade.

Sumariemos, agora, outros inibidores que requerem uma gestão adequada para garantir a sustentabilidade da autoavaliação. Neste caso específico, referem-se a cenários futuros e a atuação isolada da escola será, praticamente, inconsequente:

- o agrupamento do Agrupamento de Escolas Delta com outra escola que tenha um dispositivo de autoavaliação já consolidado;
- a cessação de funções de direção por parte dos atuais elementos, mas sobretudo do Diretor.

X.3 Os perfis de durabilidade da autoavaliação nas três escolas

Vamos neste ponto extrair as ideias principais sobre as práticas de autoavaliação em cada uma das três escolas estudadas nas quatro dimensões analisadas que foram objeto de uma leitura interpretativa - Antecedentes e primórdios da atividade avaliativa / o Construído / o Produzido / presença da Direção na autoavaliação. Nestas ideias principais sinalizámos os traços descritivos que melhor identificaram os respetivos fenómenos da durabilidade.

É com base nestas ideias e traços que construímos o perfil de durabilidade em cada uma das escolas e que procuramos identificar os seus principais atributos. E é com estes traços dominantes que vamos procurar responder à questão de investigação ***Como se organiza, como funciona e o que resulta das práticas de autoavaliação sustentável das escolas?***

A) Escola Sigma

Ideias principais e atributos

Extraímos as seguintes ideias principais relativas à autoavaliação da Escola Sigma:

- a autoavaliação surgiu como resposta a uma necessidade de informação para ajudar os docentes a refletirem sobre um problema concreto;

- a autoavaliação foi construída sobre consensos e a auscultação da comunidade escolar sobre a fundamentação teórica, referencial e objeto de avaliação;

- algumas das principais características que têm marcado a AA têm sido a ampla auscultação da comunidade na construção do modelo, a transparência do processo, a acessibilidade aos instrumentos, a estratégia mobilizadora da Direção, o planeamento cuidadoso da implementação da autoavaliação;

- o núcleo coordenador da AA renova-se, mas a transição do conhecimento, da experiência e dos produtos, é assegurada. Trata-se de uma atitude de preservação;

- a AA é um produto e uma visão da Direção, pois materializa um projeto pessoal da Diretora, há uma instrumentalização da equipa e do processo de autoavaliação e são disponibilizados os recursos institucionais necessários;

- a comunidade é auscultada, mas afastada de processos decisórios. Apenas os professores se mantêm na área de decisão;

- a autoavaliação é instrumentalizada pela Direção, pois é ela que designa os elementos da EAA, indica as áreas que vão ser objeto de avaliação, faculta os recursos necessários, gere o desenvolvimento das práticas avaliativas em função do ambiente de escola, determina o ciclo de vida da autoavaliação alinhando-o com o da própria Direção;

- verifica-se um afastamento entre recolha de informação avaliativa e tomada de decisão, protelando-se a sua aproximação através de expedientes diversos, nomeadamente pelo seu faseamento moroso e complexo;

- a autoavaliação é mantida na esfera da reflexão institucional, envolvendo diversos órgãos de gestão;

- a autoavaliação está institucionalizada, pois integra as rotinas e planificações, envolve os órgãos de gestão, integra os documentos estruturantes de escola, tem o aval da Direção e responde às necessidades da gestão;

- os resultados da autoavaliação são divulgados, apresentam propostas de melhoria, geram reflexões e têm impacto nos documentos estruturantes da escola.

Considerámos que os seguintes atributos constituem o cerne da autoavaliação na escola Sigma: consensualização, auscultação, planeamento, transparência, preservação, reflexão, instrumentalização, segmentação e institucionalização.

QUADRO 13 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO - ESCOLA SIGMA

Como se organiza	<p>Em resposta a uma necessidade identificada.</p> <p>Em torno de consensos.</p> <p>Auscultando a comunidade escolar.</p> <p>Associada à reflexão sobre problemas reais.</p> <p>Associada à visão da Diretora e da Direção, que exercem uma influência forte, embora indireta, sobre a equipa e as práticas de AA.</p> <p>Renovando a EAA, mas assegurando a transição de conhecimento.</p>
Como funciona	<p>Instrumentalizada pela Direção.</p> <p>Assente no planeamento.</p> <p>Transparente para a comunidade escolar.</p> <p>Afastando a recolha da informação avaliativa da tomada de decisão e protelando a última.</p> <p>De modo institucionalizado, utilizando os recursos da escola e envolvendo estruturas de gestão.</p> <p>Mantendo uma estrutura nuclear de AA conduzida por docentes e integrando os representantes da comunidade escolar numa estrutura consultiva paralela.</p>
O que resulta	<p>Promove a reflexão interna.</p> <p>Tem efeitos no Projeto Educativo de Escola.</p> <p>Influencia os documentos estruturantes de escola.</p> <p>Gera propostas de melhoria.</p> <p>Divulgação ampla de resultados da autoavaliação.</p>

B) Escola Alfa

Ideias principais e atributos

Extraímos as seguintes ideias principais relativas à autoavaliação da Escola Alfa:

- a autoavaliação responde a uma necessidade genérica de conhecimento sobre a escola, gerada por um relatório de avaliação externa;
- a autoavaliação e a auscultação/consulta da comunidade escolar são pautadas por princípios de transparência;
- a institucionalização é evidenciada pela interferência da Direção na gestão da autoavaliação (pois valida os seus processos e os produtos); pela bateria de instrumentos já construídos e aplicados; e pela numerosidade de práticas autoavaliativas;
- os princípios e a continuidade das práticas de AA têm sido asseguradas, sem interrupções, denotando uma atitude de perseverança;
- apenas os docentes se encontram na esfera de decisão, estando a restante comunidade escolar afastada da mesma;
- a Direção designou o coordenador da EAA e alguns dos seus elementos e define os objetivos de cada avaliação;
- os juízos avaliativos não estão frequentemente fundamentados, justificando decisões já tomadas pela direção;
- a autoavaliação dá origem a planos de melhoria;
- a aprendizagem organizacional ocorre nos órgãos de gestão e são desenvolvidas ações pontuais de melhoria de natureza reativa.

Considerámos que os seguintes atributos constituem o cerne da autoavaliação na escola Alfa: auscultação, transparência, preservação, reducionismo, institucionalização.

QUADRO 14 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO – ESCOLA ALFA

Como se organiza	<p>Justificando-se pelo conteúdo de um relatório de avaliação externa (pressão da administração educativa).</p> <p>Sem obter consensos sobre objeto de avaliação.</p> <p>A autoavaliação é valorizada acima de conflitualidades internas.</p>
Como funciona	<p>Institucionalizada.</p> <p>A Direção nomeia elementos para a EAA e acompanha o seu trabalho de modo indireto.</p> <p>O processo é conduzido por docentes.</p> <p>A execução do PEE é avaliada separadamente.</p> <p>Há dificuldades de comunicação (e de compreensão) entre quem avalia e quem é avaliado.</p> <p>São efetuadas numerosas avaliações designadas como AA de escola, mas sem incluir o PEE.</p>
O que resulta	<p>Juízos avaliativos, nem sempre coerentes com as informações avaliativas e por vezes ao serviço de decisões prévias.</p> <p>Divulgação de produtos da avaliação limitada às estruturas internas de gestão.</p> <p>Relatórios de avaliação.</p> <p>Ações de melhoria.</p>

Escola Delta

Ideias principais e atributos

Extraímos as seguintes ideias principais relativas à autoavaliação da Escola Delta:

- a autoavaliação nasce da visão e empenho de uma pessoa singular: o Diretor;

- a autoavaliação é utilizada como um meio de diagnóstico, visa a melhoria, é abrangente, incluindo a avaliação do PEE, e o seu espectro renova-se regularmente;
- há uma intenção de ação proactiva por detrás da autoavaliação;
- há uma visão estratégica por detrás da autoavaliação que a leva a ser abrangente, a ter um histórico, a serem disponibilizados recursos, a escolher criteriosamente os elementos para a EAA e o modelo de avaliação, tendo em consideração a sua utilidade;
- a autoavaliação é instrumentalizada pela Direção: para efeitos de marketing e autovalorização da escola utilizando os circuitos internos de comunicação;
- a Direção tem uma presença forte na autoavaliação da escola: está representada na EAA e decide sobre a alteração do modelo. As práticas autoavaliativas e a sua eficácia são acompanhadas pela Direção, pois a escola reconhece no Diretor uma posição central;
- as opções metodológicas decorrem mais da sua fundamentação na literatura, do que de esforços de consensualização;
- a comunidade escolar é auscultada e implicada nas práticas autoavaliativas. O seu grau de participação é diferenciado, pois os alunos não participam no processo;
- dada a sua posição estratégica entre família e escola, os Diretores de Turma têm um papel de destaque na avaliação diagnóstica;
- há diversas manifestações da institucionalização da autoavaliação: é sistemática e está enraizada na rotina da escola, tem como uma das referências o seu próprio histórico, dispõe dos recursos que necessita, utiliza circuitos internos institucionais de comunicação, integra as agendas dos órgãos de gestão;
- utiliza diversos meios para comunicar com a comunidade escolar e educativa, com bastante intensidade;
- a AA suporta o conhecimento organizacional e a decisão;
- são avaliados os resultados das ações decorrentes da avaliação.

Considerámos que os seguintes atributos constituem o cerne da autoavaliação na escola Delta: visão, proatividade, instrumentalização, institucionalização, consistência, auscultação, utilidade e conhecimento organizacional.

QUADRO 15 – PERFIL DE DURABILIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO - ESCOLA DELTA

Como se organiza	<p>Iniciativa e empenho do Diretor.</p> <p>Necessidade de conhecimento das necessidades da escola, com objetivos de melhoria.</p> <p>A divulgação e sistematização da AA suportadas por uma estratégia de <i>marketing</i> que utiliza os circuitos institucionais de comunicação.</p> <p>Procura abranger todos os cantos da vida da escola.</p>
Como funciona	<p>Institucionalizada e com uma influência muito forte e direta do Diretor e da Direção, que integram a Equipa de Autoavaliação e disponibilizam os recursos necessários.</p> <p>Atribuindo aos Diretores de Turma um papel de relevo na avaliação diagnóstica.</p> <p>Respondendo às necessidades dos seus potenciais utilizadores, flexibilizando e renovando o modelo de avaliação.</p> <p>Implementada de um modo sistemático e de forma continuada.</p> <p>Recorre a valores de referência do histórico e a valores externos.</p> <p>Exclui os alunos da participação na EAA.</p>
O que resulta	<p>Avaliação da distância entre objetivos definidos e alcançados.</p> <p>Tomada de decisões decorrentes da autoavaliação com vista à melhoria e ações direcionadas para problemas concretos.</p> <p>Relatórios.</p> <p>Publicações internas para divulgação dos resultados.</p>

X. 4 Sínteses finais

Neste ponto começamos por sintetizar a principal informação analisada e interpretada sobre cada uma das escolas. Para o efeito, construímos diversos quadros, onde constam os perfis de durabilidade de cada uma das escolas, os traços descritivos mais relevantes (traços dominantes) de cada perfil e um olhar sobre a durabilidade alcançada a partir de uma perspetiva de sustentabilidade.

É com base naquilo que nos pareceu mais relevante e influente nas três escolas estudadas que ousámos tecer algumas considerações finais em termos da durabilidade da autoavaliação. Procurámos, assim, abrir portas que ajudem a melhor compreender este fenómeno.

QUADRO 16 – SÍNTESES FINAIS - ORGANIZAÇÃO

ESCOLA QUESTÕES		SIGMA	ALFA	DELTA
PERFIL	Como se organiza?	<p>Em resposta a uma necessidade identificada.</p> <p>Em torno de consensos.</p> <p>Auscultando a comunidade escolar.</p> <p>Associada à reflexão sobre problemas reais.</p> <p>Associada à visão da Diretora e da Direção, que exercem uma influência forte, embora indireta, sobre a equipa e as práticas de AA.</p> <p>Renovando a EAA, mas assegurando a transição de conhecimento.</p>	<p>Justificando-se pelo conteúdo de um relatório de avaliação externa (pressão da administração educativa).</p> <p>Sem obter consensos sobre objeto de avaliação.</p> <p>A autoavaliação é valorizada acima de conflitualidades internas.</p>	<p>Iniciativa e empenho do Diretor.</p> <p>Necessidade de conhecimento das necessidades da escola, com objetivos de melhoria.</p> <p>A divulgação e sistematização da AA suportadas por uma estratégia de <i>marketing</i> que utiliza os circuitos institucionais de comunicação.</p> <p>Procura abranger todos os cantos da vida da escola.</p>

QUADRO 17 – SÍNTESES FINAIS - FUNCIONAMENTO

ESCOLA QUESTÕES		SIGMA	ALFA	DELTA
PERFIL	Como funciona?	<p>Instrumentalizada pela Direção.</p> <p>Assente no planeamento.</p> <p>Transparente para a comunidade escolar.</p> <p>Afastando a recolha da informação avaliativa da tomada de decisão e protelando a última.</p> <p>De modo institucionalizado, utilizando os recursos da escola e envolvendo estruturas de gestão.</p> <p>Mantendo uma estrutura nuclear de AA conduzida por docentes e integrando os representantes da comunidade escolar numa estrutura consultiva paralela.</p>	<p>Institucionalizada.</p> <p>A Direção nomeia elementos para a EAA e acompanha o seu trabalho de modo indireto.</p> <p>O processo é conduzido por docentes.</p> <p>A execução do PEE é avaliada separadamente.</p> <p>Há dificuldades de comunicação (e de compreensão) entre quem avalia e quem é avaliado.</p> <p>São efetuadas numerosas avaliações designadas como AA de escola, mas sem incluir o PEE.</p>	<p>Institucionalizada e com uma influência muito forte e direta do Diretor e da Direção, que integram a Equipa de Autoavaliação e disponibilizam os recursos necessários.</p> <p>Atribuindo aos Diretores de Turma um papel de relevo na avaliação diagnóstica e</p> <p>Respondendo às necessidades dos seus potenciais utilizadores, flexibilizando e renovando o modelo de avaliação.</p> <p>Implementada de um modo sistemático e de forma continuada.</p> <p>Recorre a valores de referência do histórico e a valores externos.</p> <p>Exclui os alunos da EAA.</p>

QUADRO 18 – SÍNTESES FINAIS - RESULTADOS

<div>ESCOLA</div> <div>QUESTÕES</div>		SIGMA	ALFA	DELTA
PERFIL	O que resulta?	<p>Promove a reflexão interna.</p> <p>Tem efeitos no Projeto Educativo de Escola.</p> <p>Influencia os documentos estruturantes de escola.</p> <p>Gera propostas de melhoria.</p> <p>Divulgação ampla de resultados da autoavaliação.</p>	<p>Juízos avaliativos, nem sempre coerentes com as informações avaliativas e por vezes ao serviço de decisões prévias.</p> <p>Divulgação de produtos da avaliação limitada às estruturas internas de gestão.</p> <p>Relatórios de avaliação.</p> <p>Ações de melhoria.</p>	<p>Avaliação da distância entre objetivos definidos e alcançados.</p> <p>Tomada de decisões decorrentes da autoavaliação com vista à melhoria e ações direcionadas para problemas concretos.</p> <p>Relatórios.</p> <p>Publicações internas para divulgação dos resultados.</p>

QUADRO 19 – SÍNTESES FINAIS: TRAÇOS DOMINANTES DOS PERFIS DE DURABILIDADE

ESCOLA	SIGMA	ALFA	DELTA
TRAÇOS DOMINANTES	<p>Nasce de necessidade específica.</p> <p>Resposta reativa a problema identificado</p> <p>Procura angariar consensos.</p> <p>Fortemente influenciada pela Diretora e pela direção, que a instrumentaliza.</p> <p>Está institucionalizada.</p> <p>Os processos são transparentes, mas estão nas mãos dos docentes.</p> <p>A Direção decide nesta matéria.</p> <p>Impactos sentidos ao nível de documentos estruturantes, visibilidade, processos e resultados.</p> <p>Efeitos reduzidos na tomada de</p>	<p>Procura conhecer genericamente a escola.</p> <p>Sem angariar muitos consensos.</p> <p>Pressões da administração educativa.</p> <p>A autoavaliação é vista como um bem acima de conflitos</p> <p>Está institucionalizada, mas desenvolve-se de um modo pouco articulado.</p> <p>As interações no dispositivo de avaliação são bastante frágeis.</p> <p>Consequente nos planos de melhoria. Juízos avaliativos por vezes incoerentes com resultados obtidos e justificativos de decisões já tomadas.</p> <p>Divulgação circunscrita.</p>	<p>Antecipa problemas e prepara soluções proactivas.</p> <p>Está institucionalizada e instrumentalizada.</p> <p>É fortemente influenciada pelo Diretor.</p> <p>É muito participada, mas os discentes não são envolvidos ativamente.</p> <p>Está institucionalizada e depende fortemente da Direção.</p> <p>É apreciada por causa da sua utilidade.</p> <p>É participada e bastante visível.</p> <p>Está exposta a diferentes</p>

	decisão		referenciais. Autoavaliação consequente e corajosa, ao expor-se a diversos referentes. Divulgação eficaz.
Atributos	consensualização, auscultação, planeamento, transparência, preservação, reflexão, instrumentalização, segmentação e institucionalização.	auscultação, transparência, preservação, reducionismo e institucionalização	visão, proatividade, instrumentalização, institucionalização, consistência, auscultação, utilidade e conhecimento organizacional

QUADRO 20 – SÍNTESES FINAIS: PERSPETIVA DE SUSTENTABILIDADE

ESCOLA QUESTÕES	SIGMA	ALFA	DELTA
Exemplo de inibidores superados	Exposição da autoavaliação a um ambiente hostil. Complexificação metodológica. Limitação de recursos temporais. Potencial conflitualidade no núcleo	Sobredimensionamento da EAA, abrangência e morosidade da autoavaliação. Conflito entre duas equipas de autoavaliação contíguas. Incompatibilidade de horários dos	Incompatibilidade e limitações horárias. Saída de diversos elementos da EAA. Limitações de outros modelos de

	<p>coordenador da autoavaliação.</p> <p>Limitação de recursos materiais.</p>	<p>elementos da EAA.</p> <p>A submissão dos relatórios a um amplo escrutínio.</p>	<p>AA.</p> <p>Dificuldades no acesso a recursos.</p>
<p>Inibidores ainda não superados</p> <p>(ameaças à sustentabilidade)</p>	<p>Excessiva compartimentação em fases estanques da autoavaliação e afastamento que se verifica entre recolha de informação avaliativa e tomada de decisão, potenciador de um sentimento de ineficácia e cansaço;</p> <p>Falta de formação dos avaliadores.</p> <p>Alinhamento intencional do mandato do Observatório de Qualidade com o mandato da atual Direção, do qual é um projeto.</p>	<p>Adversidade à cooperação entre elementos que têm trabalhado na autoavaliação, consequência de divisões internas, potenciando desperdício e perdas;</p> <p>Fragilização da EAA face a constrangimentos dos recursos temporais;</p> <p>Sistemática falta de consensos</p>	<p>Elo umbilical que une a autoavaliação ao Diretor, dando-lhe um forte pendor pessoal - o final do seu mandato contribuirá para o final deste histórico de práticas de autoavaliação</p>
<p>Estratégias de Sustentabilidade</p>	<p>Forte dependência da Direção.</p> <p>Salvaguarda de ameaças diversas.</p> <p>Redução da conflitualidade potencial no núcleo de coordenação da autoavaliação</p> <p>Disponibilização de recursos materiais necessários,</p>	<p>Redimensionamento do dispositivo de avaliação e da sua abrangência.</p> <p>Utilização de recursos já anteriormente testados para assegurar a continuidade de práticas anteriores.</p> <p>Compromisso da Direção com a continuidade da autoavaliação.</p> <p>Valorização da autoavaliação pela comunidade escolar</p>	<p>Autoavaliação associada ao percurso do Diretor da escola – iniciada por sua vontade e trabalho, expandindo-se à medida das novas fronteiras do seu cargo de Direção,</p> <p>Visão estratégica da autoavaliação no desenvolvimento do modelo, implicação ativa de novos atores e alocação de recursos adequados.</p> <p>Caráter voluntário do trabalho dos elementos da EAA, desenvolvido fora das horas letivas, libertando-se de</p>

			<p>constrangimentos decorrentes da exiguidade do recurso tempo.</p> <p>Modelo de AA adaptável às necessidades, orientado para a usabilidade de múltiplos destinatários e promotor do envolvimento da comunidade escolar e mesmo educativa, com exceção dos alunos;</p> <p>A dimensão retórica de sustentabilidade adquire aqui um grande relevo: por um lado é justificativa da necessidade de autoavaliação, por outro valoriza os resultados expressos na informação avaliativa produzida.</p>
--	--	--	--

As características comuns e os traços distintivos das escolas estudadas, mencionadas em IV.2, não foram marcantes nos perfis de durabilidade. Constatámos que nas três escolas estudadas, a autoavaliação nasce a partir de necessidades sentidas: em duas das situações associados à visão da Direção, ao passo que na outra está sobretudo justificada pela pressão de um documento externo.

As três práticas de autoavaliação estudadas para ilustrar o caso estão institucionalizadas – reconhecidas e apoiadas pela Direção – que tem facultado e permitido a utilização de diversos recursos das escolas para sua divulgação, implementação e disseminação. Duas delas instrumentalizaram-na para reforçar a credibilidade e a popularidade da gestão.

As estruturas de autoavaliação têm docentes no seu núcleo, com algum tipo de ligação às Direções das respetivas escolas, e afastam a representação de elementos da comunidade escolar (ou educativa) para órgãos consultivos.

Nem sempre existe uma ligação óbvia entre avaliação e decisão. Os resultados da autoavaliação materializam-se em produções documentais, específicas da autoavaliação, ou refletindo-se noutros documentos que já existiam previamente (i.e. projeto educativo).

A partir da interpretação que fizemos das três narrativas, foi possível delinear algumas ações e estratégias que se têm constituído como fatores de sustentabilidade da autoavaliação nas escolas e que têm justificado a sua durabilidade:

- a institucionalização da autoavaliação, que materializa o seu reconhecimento pelos órgãos de gestão e se manifesta sob diversas formas: disponibilização dos recursos necessários ao funcionamento da EAA e da implementação da autoavaliação, disponibilização de circuitos de comunicação institucional, adoção dos resultados para suporte à decisão;
- a sua utilização da informação avaliativa ao serviço de uma visão estratégica e do governo da escola;
- a sistematicidade e o compromisso com a continuidade, reconhecendo-se na autoavaliação semelhanças a um exercício físico que, *per se*, contribui para o bem-estar da escola, pois mais tarde ou mais cedo vão sentir-se os efeitos positivos;

- o redimensionamento do espectro da autoavaliação e a simplificação das práticas, em função do sentimento de capacidade de cada escola. Tal tem o duplo efeito de tornar o dispositivo de avaliação mais fácil de gerir, ao mesmo tempo que diminui zonas de atrito;

- o reconhecimento da autoavaliação como um valor, um bem a preservar, acima de quaisquer divergências e conflitualidades internas;

- a redução da potencial conflitualidade no seio do núcleo dinamizador das práticas de autoavaliação, reduzindo o número de elementos e a sua representatividade, ao mesmo tempo que se implica a comunidade escolar na autoavaliação e se transfere a representação das diferentes sensibilidades para órgãos consultivos, que não interferem diretamente na tomada de decisão;

- o reconhecimento que existem diversos níveis e modalidades de participação nas equipas e processos autoavaliativos, reservando para os docentes a função de alavancagem;

- a consensualização em torno da construção e implementação de um modelo para a autoavaliação, associada à transparência dos objetivos e à ampla e efetiva disseminação dos produtos de autoavaliação;

- o sentido utilitário da autoavaliação, para que esta seja querida pela comunidade escolar, e a utilização de modelos flexíveis;

- o voluntarismo e a minimalização da dependência do recurso tempo, como fator necessário para o funcionamento da EAA, tornando-a imune a alguns potenciais constrangimentos;

- a participação ou a forte influência da Direção das equipas de autoavaliação, bem como o alinhamento das práticas avaliativas com os seus propósitos;

- os ciclos de vida paralelos da Direção e da autoavaliação, sugerindo que o primeiro fornece o oxigénio que o segundo respira.

Ameaças à sustentabilidade

Todavia algumas destas ações e estratégias de sustentabilidade podem ser utilizadas como rotinas defensivas que fragilizam as práticas avaliativas e as subsequentes tomadas de decisão. Por outro lado, verificamos através de alguns relatos que estão a ser criadas redomas que protegem os dispositivos de autoavaliação de qualquer perturbação. Daí pode resultar uma maior dependência face a condições internas (designadamente a natureza da interação com a Direção) e, quando exposta, mais sensível aos contextos, fragilizando-as face a possíveis alterações.

Existem pois inibidores que podem constituir um risco para a próprio dispositivo de autoavaliação e que são difíceis de superar e que já são parte integrante das rotinas de autoavaliação:

- o alinhamento dos ciclos de vida da Direção e da autoavaliação, que torna o segundo totalmente dependente do primeiro;
- o afastamento entre autoavaliação e a consequente tomada de decisão, que a torna inócua, ineficaz ou extemporânea, ao contrário dos seus propósitos;
- a fragmentação e a complexificação dos processos de autoavaliação, que afastam potenciais avaliadores e a afastam da tomada de decisão;
- as fragilidades metodológicas, que sugerem a falta de consistência dos resultados;
- a falta de formação aprofundada dos avaliadores, que limita as suas competências técnicas e não contribui para o desenvolvimento de competências específicas da autoavaliação, incluindo as de natureza ética;
- as conflitualidades internas (micropolíticas) que atentam permanentemente contra atores, práticas e produtos da autoavaliação.

X.5 Limitações do estudo e questões para futuras investigações

Chegados a este ponto importa refletir sobre as limitações deste estudo e apontar trilhos que enriqueçam os resultados desta investigação ou que, contornando o tema da sustentabilidade, nos leve por caminhos que nos tragam outras perspectivas da autoavaliação das escolas.

Limitações do estudo

A autoavaliação de escolas tem sido objeto de uma grande atenção por parte de órgãos dos sucessivos ministérios com responsabilidades no ensino superior, por parte de universidades e de investigadores, e por muitos dos múltiplos atores de escola que a procuram implementar ou utilizar. É certo que não existem modelos ou receitas totalmente objetivos, eficientes, eficazes e sustentáveis, o que justifica que chegue ao nosso conhecimento uma panóplia de soluções (leia-se modelos) que por vezes competem entre si. O ponto I.5 é ilustrativo desta diversidade de propostas de modelos de autoavaliação.

Também é certo que a organização de um dispositivo de autoavaliação de uma escola, com a teia de interações que nele fervilham e que o tornam numa boa prática, dificilmente poderá ser clonado para outra escola – os atores são outros, o contexto (que se pauta pela complexidade de elementos) nunca é o mesmo. Ainda que as escolas estejam próximas, as necessidades de informação avaliativa podem ser diversas e não seguir as mesmas prioridades, entre outras diferenças.

O que os estudos de caso nos trazem são pequenas lições e contributos para o conhecimento sobre determinada matéria. Apesar de dificilmente serem replicáveis na íntegra, são quase sempre inspiradores e parcialmente transferíveis para outros contextos. São também verdadeiras demonstrações de que é possível fazer diferente e melhor.

As limitações e os fundamentos que justificam esta opção metodológica já foram suficientemente abordados no capítulo IV, e em particular no ponto IV.2. Importa agora refletir sobre outras mais-valias que é possível retirar desta opção metodológica e que

portas podemos abrir para dar continuidade à investigação sobre autoavaliação de escolas.

Questões para futuras investigações

O presente estudo incidiu sobre a sustentabilidade das práticas de autoavaliação, que nos levou, num primeiro momento, a visitar e conhecer fenómenos de durabilidade. Para reforçar o conhecimento sobre a autoavaliação de escolas devemos estar atentos aos estudos de grande escala que são produzidos a nível nacional e internacional e aí procurarmos sinais intrigantes, inexplicados ou incompreendidos. Nestas situações sobressai a importância e a complementaridade dos estudos de caso. São estes estudos que descem ao *locus* e que, com alguma minúcia, vão observar o fenómeno.

É nesta dialética entre estudos de larga escala, estudos de caso e desenvolvimentos da literatura que ousamos sugerir quatro vertentes de investigação complementares que podem dar um contributo muito importante para o conhecimento dos mecanismos de autoavaliação das escolas, sua sustentabilidade e eficácia: a replicação do atual estudo noutras escolas; a organização, funcionamento e resultados de equipas de autoavaliação autónomas face à direção; as micropolíticas como inibidoras; e os fatores de desenvolvimento da autoavaliação e as práticas de autoavaliação eficazes:

- A. A primeiro consiste na replicação do modelo de análise e de interpretação noutras escolas com práticas duráveis de autoavaliação, em busca de outros inibidores e de mais estratégias de sustentabilidade. Estamos em crer que existem outras estratégias de sustentabilidade, bem como outros inibidores superados e não superados.
- B. Por diversas vezes nos referimos à interferência explícita da Direção nas equipas de autoavaliação – participação na equipa, nomeação de elementos para a integrar,... – ou nas práticas – determinação das áreas a avaliar, universo da avaliação... Constatámos que tal interferência tem-se constituído como um fator sustentabilidade e que a sua ausência potencia o fim de uma sequência de práticas de autoavaliação da escola.

Pensamos que terá bastante interesse sinalizar equipas e práticas de autoavaliação de escola com um forte grau de autonomia face à Direção da escola para que, através da investigação, se possa melhor compreender o modo como se organizam, como

funcionam e os resultados que produzem. Adicionalmente, terá interesse compreender a natureza das interações que se estabelecem com a Direção e com outros decisores a nível de escola, quer no decurso dos processos de autoavaliação quer na utilização de informação avaliativa para suporte à decisão.

- C. Já referimos que a gestão de poder e de poderes dentro da escola, as micropolíticas, podem constituir um inibidor ao desenvolvimento de práticas de autoavaliação. Mas a escola é uma instituição democrática e, por esse motivo, a conflitualidade está latente em todas as escolas, apesar de se manifestar com intensidade e de forma diferente. De que modo pode essa conflitualidade ser gerida e como tem o conflito contribuído para o enriquecimento dos próprios modelos e práticas de autoavaliação. Ou seja, como pode um potencial inibidor transformar-se num fator de alavancagem.
- D. Neste estudo sobre sustentabilidade, a eficácia da autoavaliação foi secundarizada. O facto de ser durável não implica que seja eficaz, podendo, em certa medida, e como verificámos numa das escolas, a falta de eficácia jogar a favor da durabilidade, pois a avaliação torna-se menos incómoda e gera menor adversidade. Pode ser bastante inspirador compreender como procedem algumas escolas para maximizar a informação avaliativa em ações de melhoria. Também interessa compreendermos as interações que se estabelecem na escola, entre a equipa de autoavaliação e decisores locais e os circuitos de comunicação utilizados. Finalmente e para que estejamos seguros que se trata de uma escola que desenvolve uma autoavaliação eficaz, é importante compreendermos como é avaliada tal eficácia e o que daí retroage para o próprio sistema de autoavaliação.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. e Estêvão, C. (1992), A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola – Fragmentos de percursos comparados, in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho, pp 81 – 103

Afonso, N. (2002), *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*, Comunicação apresentada no II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade de Aveiro

Afonso, N. (2002), *Issues of power – the political approaches to the study of organizations*, in *School management and Leadership – a comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*, Roma, Anicia srl editore, pp. 5-32

Akerlund, K.M. (2000). *Prevention program sustainability: The state's perspective*, Journal of Community Psychology, 28(3), 353-362

Alaláz, V. et al. (2003) *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*, Porto, ASA ed.

Almeida, A. (2013). *Dinâmicas de Avaliação na Escola: um dispositivo de monitorização do projecto educativo e do plano anual de actividade*, Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Alves, L. (2014), Funcionalismo e Estrutural-funcionalismo. Disponível on-line <http://ensaioenotas.wordpress.com/2014/05/06/funcionalismo-e-estrutural-funcionalismo>

Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2009), *Projecto de avaliação em rede (PAR): Construção e regulação do sentido colectivo de escola*, X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho

Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2009), *Projecto de avaliação em rede (PAR): Construção e regulação do sentido colectivo de escola*, X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho

Alves, P. e Machado, E. (2008), *Para uma perspectiva dialógica de avaliação da escola*, in *Avaliação com sentidos: contributos e questionários*, Alves, P. e Machado, E., Santo Tirso, De Facto Editores pp. 41-72

American Evaluation Association (2004), *Guiding principles for evaluators*. Disponível em

http://www.evaluationwiki.org/index.php/AEA_Guiding_Principles_for_Evaluators

American Psychological Association, *Anexo 4 - Normas para a elaboração de Bibliografias, Referências Bibliográficas e Citações* (6ª edição), APA (American Psychological Association). Disponível em http://c3icongresso2013.web.ua.pt/wp-content/uploads/2013/05/Normas_APA6th.Portugues.pdf

Andrade M. (2011), *Auto-avaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da Escola – a participação dos atores chave da comunidade educativa*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Araújo, J. F. (2004). *A Reforma da Gestão Pública: do mito à realidade. A Reforma da Administração Pública – apostas e casos de sucesso*. Instituto de Gestão e Administração Pública (IGAP).

Arden, C., McLachlan, K., Cooper, T. (2009), *Building Capacity through Sustainable Engagement: Lessons for the Learning Community from the GraniteNet Project*, Australian Journal of Adult Learning, 49, (pp. 76-101)

Argyris, C. (1999), *On organizational Learning* (2nd edition), Blackwell Publishing

Arias, R. M. (2009), Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación, in *Revista de Educación n.º 348*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (pp. 15-45)

Arias, R. M. (2009), Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación, *Revista de Educación, n.º 348*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español 217-250

Azevedo, J. (2007), *Avaliação externa das escolas em Portugal, in As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 147-159

Bachach, S. e Mundell (1999), Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção, In: Sarmiento, M. J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA

- Bachelard, G. (s/ data), *O Novo Espírito Científico*, Lisboa, Edições 70
- Bardin, L. (1991), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70
- Barroso, J. (2005), *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*, in *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 92 (número especial), Campinas, p. 725-751
- Barroso, J. (2007), Questões emergentes e desenvolvimentos futuros, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 161-181
- Barroso, J. (org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora
- Barthes, R. (s/ data), *Crítica e verdade*, Lisboa, Edições 70
- Barthes, R. (s/ data), *O grau zero da escrita*, Lisboa, Edições 70
- Bell, J. e Harrison, B. (1995), *Visions and Values in Managing Education – Successful Leadership Principles and Practice*, London, David Fulton Publishers
- Bell, S. e Morse, S. (2010 revised edition), *Sustainability Indicators: measuring the immeasurable*, London, Earthscan
- Bispo Jr, E. (2008), *Contribuições do pensamento sistémico no processo de construção do conceito de sustentabilidade*, Resumo expandido apresentado no II Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC, Pernambuco
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*, *Gestão em Ação*, vol.9, 1, 37-60
- Bolivar, A. (2008) A capacitação como meio para reforçar a autonomia das escolas, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 113-146,
- Boudon, R. (1990), *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva

Bryman, A.(1995), *Quantity and Quality in Social Research*, London, Routledge

Cabaço, M.H. (2011), *A Metamorfose do Processo de Autoavaliação: Estudo numa Escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Cardinet, J. (1986), *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boek Université, Bruxelles

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010), *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*, Porto, Porto Editora

Carey, M. (2011), *The Social Work Dissertation - Using small-scale qualitative methodology*, Berkshire, McGraw Hill

Clandinin, D.J. Connelly, F.M. (2000), *Narrative Inquiry - Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey Bass

Clímaco, M.C. (2005), *Avaliação de Sistemas em Educação*, Lisboa, Universidade Aberta

Conselho Nacional da Educação (2011), *Avaliação das Escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa

Conselho Nacional da Educação (2008), Parecer sobre a «avaliação externa das escolas», Parecer n.º 5/2008, *Diário da República N.º 113- 2.ª série*, Conselho Nacional da Educação

Correia, S (2011), *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga, Universidade do Minho

Correia, S. (2006), *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção - Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga, Universidade do Minho

Correia, S. M. T. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção - Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Universidade do Minho

Correia, S. M. T. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: Entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Universidade do Minho, Braga

Costa, J. A. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, 2ª ed., Porto, Edições ASA

Costa, J. A. e Melo, A. S. (1994), *Dicionário da Língua Portuguesa*, 7ª ed., Porto, Porto Editora

Crozier, M. (1981), *O Fenômeno Burocrático*, Brasília, Editora Universidade de Brasília

Curado, I. M. (2010), *Autoavaliação – Um Estudo de Caso numa Escola Secundária*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Dabelstein, N. (2003), *Evaluation Capacity Development: Lessons Learned*, SAGE Publications, Vol. 9 (3), p. 365-369

Dahler-Larsen, P. (2006), Evaluation Evaluation after Disenchantment? Five issues shaping the role of evaluation in society, in Shaw, I. et al. (ed.) , *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 76-97

Davies, P., Newcomwer, K. & Soydan, H. (2006), Government as Structural Context Evaluation, in n Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 163-183

Denzin, N. (2002), The interpretive process, in Huberman, A.M. e Miles, M.B. (2002), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 205 – 215

Dias, M. (2005). *Como abordar...A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

Academia de Ciências de Lisboa, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa*, Vol. I - II (2001), Lisboa, Academia de Ciências de Lisboa e Editorial Verbo

Direção-Geral da Educação (2010), *TEIP ano lectivo 2010-2011*, Disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=27>

Donaldson, S. e Lipsey, M. (2006), Roles for Theory in Contemporary Evaluation Practice: developing Practical Knowledge, in Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 56-75

Dresdner, S. (2008), *The Principles of Sustainability* (2nd edition), London, Earthscan Publications Ltd.

Durand, D. (1992), *A Sistémica*, Lisboa, Dinalivro

Eisenhardt, K. (1989), Building Theories from Case Study Research, in *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4 (Oct., 1989), pp. 532-550

Eisenhardt, K. M. (2002), Building Theories from Case Study Research, in Huberman, A.M. e Miles, M.B. (2002), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 5 – 15

Eisenhardt, K.M. (1989), Building Theories from Case, Study Research, in *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4 , pp. 532-550, s/ local, Academy of Management

Elliot, J. (1988), Teachers as researchers, in Keeves, J., *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford, Pergamon Press

Elliot, J. (2012), *Using narrative in Social Research - Qualitative and Quantitative Approaches*, London, Sage

Epstein, M.J. (2008), *Making Sustainability Work - Best Practices in Managing and Measuring Corporate Social, Environmental, and Economic Impacts*, Sheffield, Greenleaf Publishing

Estrela, A. et. al (orgs) (1995), *A escola – um objecto de estudo*, Actas do V colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE, Lisboa

Faubert, V. (2009), *School Evaluation: Current Practices, in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing.

Fernandes, D. (2008), *Acerca da Articulação de Perspectivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional*, Universidade de Lisboa

Ferrão, M.E. (2009), *Sensibilidad de las especificaciones del model de valor añadido: midiendo el estatus socioeconómico*, Revista de Educación, 348, pp 137-152

Ferrão, M.E. e Fernandes, C. (2003), O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? - Evidências da investigação Brasileira, in *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), pp 1- 13

Figari, G (2008), *A avaliação da escola: questões, tendências e modelos*, in *Avaliação com sentidos: contributos e questionários*, Alves, P. e Machado, E. (org.), Santo Tirso, De Facto Editores pp. 41-72

Figari, G. (1996), *Avaliar: que referencial?*, Porto, Porto Editora

Fitzpatrick, J. et al. (2009), *Evaluation in action*, Los Angeles, SAGE publications

Formosinho, J. (1999), A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Formosinho et al. (org.) Ed. Livraria do Minho Braga, pp. 11-23

Formosinho, J. (1999), *Reforma e Mudança nas Escolas – o papel da Inspeção*, in *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação

Formosinho, J. (2007), A autonomia das escolas em Portugal: 1987-2007, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 69-89

Janssens, F.J. (2009), Analyzing the Assumptions of a Policy Program. An Ex-ante Evaluation of ‘Educational Governance’ in the Netherlands. In *American Journal of Evaluation*, Sep 2009, Vol. 30 Issue 3, pp 411-425

Freitas, L.C. (2005), Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na Escola Pública, In *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.92 (número especial), Campinas. P. 911-933

Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*, New York and London, Teachers college press

Fundação Manuel Leão (s/ data), *Programa Aves - referencial genérico*, Disponível on-line em <http://www.fmleao.pt/ficheiros/ProgramaAVES.pdf>

US Government Accountability Reports (2010) *Data Quality and Program Evaluation*, GAO Reports, (S/ local), p78-92,

Ghiglione, R. e Matalon, B (1992), *O Inquérito – Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora

Glatter, R. (2007), As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: desafios organizacionais, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 49-67

Gomes, R. (1996), Teses para uma agenda de estudo da escola, in Barroso, J. (org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp 87-108

Goodlad, J. (2004), *A place called school*, New York, McGraw-Hill

Guba, E. e Lincoln, Y. (1989) *Fourth generation evaluation*, SAGE

Guerra, M (2008), *El lenguaje embrujado*, in blog El Adarve. Disponível em <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve>

Guerreiro, H. (2006), *Contribution of the Portuguese Inspectorate of Education to Improve School Self-Evaluation*, in *Examples of Interesting Practice of Internal and External Evaluation of Schools*, Bozen, SYNEVA.net. Disponível em <http://www.syneva.net>

HMI (2002), *How Good is our school*, Norwich, Her Majesty's Stationary Office

Holden, G. e Durrant. J. (2007), Telling our own stories: building middle leaders' capacity to engage in self-evaluation: A study of small scale collaborative Project in

Kent, International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Portoroz, Slovenia

Houaiss, A. e Salles, V (2003), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Lisboa, Instituto António Houaiss.

Huberman, A.M. e Miles, M.B. (2002), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications

IGE (2000), *Avaliação Integrada das Escolas – Apresentação e Procedimentos*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2005), *Efectividade da auto-avaliação das escolas - Roteiro*, 2ª edição, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2009a), *Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação 2004-2007 - Relatório Nacional*, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2009b), *Avaliação Externa das Escolas- Referentes e Instrumentos de trabalho*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2009c), *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2008-09*, Lisboa, Inspeção-Geral da Educação. Disponível on-line em http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2009_Final.pdf

IGE (2010a), *Auto-avaliação das Escolas - Instrumentos de trabalho*, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2010b), *Auto-avaliação das Escolas - Relatório 2010*, Inspeção-Geral da Educação

IGE (2010c), *Avaliação Externa das Escolas – Relatório 2009-10*, Inspeção-Geral da Educação, Disponível on-line em

http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2009-2010.pdf

IGE (2011), *Avaliação Externa das Escolas – avaliar para a melhoria e a confiança*, (2006-2011), Disponível online em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

IGE (org) (2008), *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE

IGE (s/ data) *Projecto ESSE - Apresentação*, Disponível em www.ige.min-edu.pt/upload/docs/ESSE-Apresentação.pdf

Jamieson, D. (1998)), Sustainability and beyond, in *Ecological Economics* 24, Elsevier

Kaplan, A, (1988), Scientific RESEARCH Methods, in Keeves, J., *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford, Pergamon Press

Keeves, J. (1988), *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford, Pergamon Press

Krotscheck, C. e Narodslawsky, M. (1995), *The Sustainable Process Index: a new dimension in ecological evaluation*, Ecological Engineering, Volume 6, Issue 4, p. 241-258

Kuhn, T. (1994), *A estrutura das revoluções científicas*, S. Paulo, Editora Perspectiva

Laderrière, P. (1996), A investigação sobre a escola: perspetiva comparada, in Barroso, J. (org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp 41-60

Larsen, P. (2006), Evaluation after Disenchantment? Five Issues Shaping the Role of Evaluation in Society, in Shaw, I. et al. (ed.), in *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 141-160

Learmonth, J. (2000), *Inspection – what's in it for schools?*, London and New York, RoutledgeFalmer

Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). *A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação - um olhar reflexivo a partir de uma situação*. Revista de Estudos Curriculares, 4(1), 21–45.

Lima, L. (1996), *Construindo modelos de gestão escolar*, Cadernos de Organização e Gestão. Escolar, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, n.4, p.1-32

Lima, L. (1996), Construindo um objeto para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola, in Barroso, J. (org.) (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp 15-39

Lincoln, Y. e Guba, E. (2002), Judging the Quality of Case Study Reports, in Huberman, A.M. e Miles, M.B. (2002), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 205 – 215

Livingston, K. e Kirkland, E. (ed.) (2003), *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools – SEQuALS*, Glasgow, The quality in Education Centre – University of Strathclyde

MacBeath, J. (2006), *School Inspection and Self-Evaluation - working with the new relationship*, London, RoutledgeFalmer

MacBeath, J. (2012), *Learning in and out of school - the selected works of John Macbeath*, London, RoutledgeFalmer

MacBeath, J. et al. (2000), *Self-evaluation in European Schools – a story of change*, London. RoutledgeFalmer

MacBeath, J. et al. (2005), *A História de Serena - Viajando rumo a uma escola melhor*, Porto, Edições ASA

MacBeath, J.(1999), *Schools must speak for themselves – the case for school self-evaluation*, London and New York, RoutledgeFalmer

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2001) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: RoutledgeFalmer.

Madaus, G. e Kellaghan (2000), Models, Metaphors and Definitions in Evaluation, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers

Madaus, G. e Stufflebeam, D. (2000), Program Evaluation: a historical overview, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers

Mark, M. et al. (2006), The evaluation of Policies, Programs and Practices, in Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 1-30

Maxwell, J. A. (2002), Understanding and Validity in Qualitative Research, in Huberman, A.M. e Miles, M.B., *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 37 – 64

Meraner, R. (coord.) (2006), *Examples of Interesting Practice of Internal and external Evaluation of Schools*, Bozen, Syneva.net

Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In A. Mendes, A. Ventura & J. Costa (orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp.39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Monteiro, A. P. (2006), *Boas práticas em escolas posicionadas nos últimos lugares nas listas de ordenação*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta

Mortimore, P. (2007), O desafio na mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 91-111

Mourão, M. (2009), *A Autoavaliação das Escolas - O olhar dos atores*. Dissertação de mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Nevo, D. (2006), Evaluation in Education, in Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 441-460

Nunes, E. (2008). *A auto-avaliação da escola. O PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa

OCDE (2008), *Desenvolvimento sustentável: Economia, Sociedade e ambiente interligados*, Paris, OECD Insights

OECD (2013), *Synergies for better learning - an international perspective on evaluation and assessment*, OECD

OFSTED (2006), *Best practice in self-evaluation - A survey of schools, colleges and local authorities*, Londres, HMI

OFSTED (s/ data), *Raiseonline*, Disponível on-line em

<https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>

Pacheco, J.A. (2010), *Avaliação Externa das escolas: Teorias e Modelos*, Seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impactos”

Pacheco, J.A. (Org.) (2014), *Avaliação Externa das Escolas: Quadro Teórico Conceptual*, Porto, Porto Editora

Patton, M (2000), Utilization-Focused Evaluation, in Stufflebeam, D. et al. (ed.) (2000), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers

Pawson, R. & Tilley, N. (2009), *Realistic Evaluation*, London, SAGE publications

Pedreira, J. (2007), As escolas face a novos desafios, in *As escolas face a novos desafios*, Lisboa, IGE, pp. 183-191

Plowright, D. (2007) Self-evaluation and Ofsted inspection: developing an integrative model of school improvement, in *Educational Management Administration Leadership*, vol. 35 no. 3 pp. 373-393

Popper, K. (1991), *Sociedade Aberta*, Universo Aberto, 2ª ed., Lisboa, Publicações D. Quixote

Powell, R.B., Stern, M.J., Ardoin, N.M. (2006), A Sustainable Evaluation Framework and Its Application, in *Applied Environmental Education and Communication*, Vol. 5, pp. 231-241.

Quivy, R. e Van Campenhoudt (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva

Rebordão, I. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Rede de Bibliotecas Escolares (2009), *Auto-avaliação da biblioteca escolar*, Disponível on-line em www.rbe.min-edu.pt/np4/file/745/mabe.pdf

Riessman, C. (2002), Narrative Analysis, Huberman, A.M. e Miles, M.B., *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 217 – 270

Rodrigues, R. (2012), *Dinâmicas internas na autoavaliação de escola - Contributo para um planeamento de melhoria*. Relatório de estágio, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Rogers, P. e Williams, B. (2006), Evaluation for Practice Improvement and Organizational Learning, in Shaw, I. et al. (ed.) in *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 76-97

Roullier, J. (2008), A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo, in *Avaliação com sentidos: contributos e questionários*, Alves, P. e Machado, E. (org.), Santo Tirso, De Facto Editores pp. 73-96

Rozakis, L. (2000), *The Complete Idiot's Guide to Writing Well*, Penguin Books

Russell, N. & Willinsky, J. (1997), Fourth Generation Educational Evaluation: the impact of a post-modern paradigm on school based evaluation, in *Studies in Educational evaluation*, Vo. 23, Great Britain, pp. 187-199

Sanches, M. (2005), *A Inspeção da Educação e a Avaliação Externa das escolas: um estudo extensivo sobre as representações dos professores*, Lisboa: FPCE-UL, Dissertação de mestrado

Sanders, James R. (1994) *What the program evaluation standards say about social justice*. The Evaluation Center, Western Michigan University, UEA. Disponível on-line em <http://www.wmich.edu/evalctr/jc>

Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing

Santos Guerra, M. (2001), *A escola que aprende*, Porto: Edições ASA

Santos Guerra, M. (2003), *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA

Santos, Boaventura S. (1993), *Um discurso sobre as ciências* (6ª ed.), Porto, Edições Afrontamento

Santos, I., *A Educação Pré-Escolar nos Agrupamentos de Escolas e a avaliação Externa - estudo de caso múltiplo em agrupamentos sujeitos ao Programa Inspectivo de Avaliação Integrada das Escolas*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, FPCE – UL

Scheerens, J. (2004), The evaluation culture, In *Studies in Educational Evaluation*, vol. 30 (105-124)

Schofield, J. W. (2002), Increasing the Generalizability of Qualitative Research, in Huberman, A.M. e Miles, M.B., *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 171 – 203

Sedas Nunes, A. (s/ data), *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais - Materiais de uma experiência pedagógica*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Seel, R. (2008), *Introduction to Appreciative Inquiry*. Disponível on-line em www.new-paradigm.co.uk

Senge, P. (2006), *The Fifth Discipline – The Art Practice of The Learning Organisation*, London, Random House business books

SEQuALS (2003), *Self Evaluation for European Schools*. Disponível on-line em <http://atlas.verslo.is/sefes?s=site&naid=14>

Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications

Simões, G (2010) *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Lisboa, Universidade de Lisboa

Simões, G. (2010), *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa

Simões, G. (2013). *Autoavaliação da Escola – Uma proposta de emancipação*, Coimbra, Lápis de Memórias

Simons, H. (2006), Ethics in Evaluation, in Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp. 243-265

Soares, A. (2008), Teoria Funcionalista. Disponível online em <http://sociologiaisba.blogspot.pt/2008/07/teoria-funcionalista.html>

Sousa, A e Terrasêca, M. (2008), *Avaliação de Escolas: que perfil de professor?*, Comunicação V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar

Costa, J. et al. (orgs.) (2008), *Trabalho Docente e Organizações Educativas – actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Aveiro, Universidade de Aveiro

Stake, R. (2004), *Standards-based Responsive Evaluation*, London, SAGE publications

Stake, R. (2006), *Multiple Case Study Analysis*, New York, The Guilford Press

Stenhouse, L (1988), Case Study Methods, in Keeves, J. , *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford, Pergamon Press, pp. 49-53

Stufflebeam, D. et. Al. (1980), *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, NHP, Ottawa

Stufflebeam, D. (2000), Foundational Models for 21st century Program Evaluation, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston Kluwer Academic Publishers

Stufflebeam, D. (2000), Foundation Models for 21st Century Program Evaluation, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers, pp. 33-83

Stufflebeam, D. (2000b), *The Methodology of Metaevaluation*, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers

Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (2007), *Evaluation Theory, Models and Applications*, San Francisco, Jossey Bass

Stufflebeam, D. et al. (ed.) (2000), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers

Taft, R. (1988), *Ethnographic Research Methods*, in Keeves, J., *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford, Pergamon Press

Tribunal de Contas (2012), *Apuramento do custo médio por aluno*, Relatório nº 31/2012, Lisboa, Tribunal de Contas

Tyler, R. (2000), *Rationale for Program Evaluation*, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston Kluwer Academic Publishers

Van Haecht, A. (1992), *A Escola à Prova da Sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget

Veloso, L. & outros (coord.) (2008), *Escolas - um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*, Lisboa, Fundação para a Ciência e Tecnologia

Visscher, Adrie (2001), *Public School Performance Indicators: problems and recommendations*, in *Studies in Educational Evaluation* 27, Pergamon, pp. 199-214

Walker, R. E Wiseman, M. (2006), *Managing Evaluations*, in Shaw, I. et al. (ed.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation*, London, SAGE publications, pp.360-383

Wells, A. S. (2002), *Bounding the Case within its Context: a Constructivist Approach to Studying Detracting Reform*, in Huberman, A.M. e Miles, M.B., *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp 205 – 215

Wittizorechi, E. et al. (2006), Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador, in *Movimento*, vol. 12, nº 02, (pp 09-33), Porto Alegre

Yin, R. (2000), Case Study Evaluations: A Decade of Progress, in Stufflebeam, D. et al. (ed.), *Evaluation Models - viewpoints on educational and human services evaluation* (2ª edição), Boston, Kluwer Academic Publishers, pp. 185-193

Yin, R. (2003), Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, *Diário da República N.º 102 - I série-A*, Ministério da Educação (Aprova o regime de Autonomia das Escolas)

Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, *Diário da República N.º 208 - 1ª série*, Ministério da Educação (Lei orgânica do Ministério da Educação)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, *Diário da República N.º 29 – I série*, N.º 29, Ministério da Educação (Aprova o regime jurídico da autonomia das escolas)

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República N.º 4 - 1.ª série*, Ministério da Educação (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República N.º 79 - 1.ª série*, Ministério da Educação (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 19117/2008, de 17 de Julho, *Diário da República N.º 137 - 2.ª série*, Ministério da Educação (estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente)

Despacho n.º 19308/2008, de 21 de Julho, *Diário da República N.º 160 - 2.ª série*, Ministério da Educação (define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os ciclos do ensinobásico)

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro, *Diário da República N.º 206 - 2.ª série*, Ministério da Educação (define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos –programa)

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, *Diário da República N.º 294 – I série-A* Assembleia da República (Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.o 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo)

Sítios da internet

Another Step, <http://www.anotherstep.pt>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) - <http://www.ige.min-edu.pt>

Observatório de Melhoria e Eficácia da Escola (OMEE), Universidade Lusíada do Porto - <http://observatorio.por.ulusiada.pt/observatorio>

Programa de Avaliação Externa de Escolas (AVES), Fundação Manuel Leão - <http://www.fmleao.pt>

Projeto de Avaliação em Rede (PAR), Universidade do Minho - <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede>

Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Universidade Católica do Porto - <http://fep.porto.ucp.pt/same>

Blogosfera

El Adarve <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve>

Terrear <http://terrear.blogspot.pt>

TEXTO ORIGINAL DAS CITAÇÕES

(tradução livre do autor)

- ⁱ *What makes a school good? How can we find out? What can we do with the answers we get?*
- ⁱⁱ *schools have to keep improving themselves in order to compete with other schools*
- ⁱⁱⁱ *teachers can be expected to plan, conduct and evaluate their work /.../ then evaluation is an integral part of their work. It helps them to analyze the needs of their students in conjunction with the school goals, assess available resources and opportunities, choose instructional strategies and evaluate the quality of their work*
- ^{iv} *self-evaluation is to be an internal tool that can initiate constructive processes of development in school*
- ^v *The more systematic, more thorough, and the more disciplined the evaluation procedures are, the more beneficial and enduring will be the changes in the evaluand*
- ^{vi} *Formative and summative evaluation can happen together, but the roles of formatively looking forward and summatively looking back are worth keeping separate*
- ^{vii} *It is often not easy to agree upon what is inside and outside the boundaries of the evaluand*
- ^{viii} *The objective of school-based evaluation must be defined and made clear to all parties involved*
- *A strategy must be prepared for all stages of the process (investigations, data collection, time schedule...)*
 - *It must be decided who is to collect data and draw the conclusions during and after the process*
 - *It must be decided who is to have access to the data and results of the work*
 - *All the parties involved /.../ must be informed about one another's tasks and the corresponding deadlines*
 - *It must be determined how the experience gained from school-based evaluation can be incorporated into the future work of the school*
 - *A method for the evaluation of the entire Project should be agreed on*
- ^{ix} *Projects are usually defined as short-term activities with specific objectives and allocated resources. Programs, on the other hand, are ongoing activities representing coordinated efforts planned to achieve major educational goals*
- ^x *The primacy of the whole suggests that relationships are /.../ more fundamental than things, and that wholes are primordial to parts. We do not have to create interrelatedness. The world is already interrelated. (Senge et al. cit. in Bell & Morse 2010: 111)*
- ^{xi} *System is a term that can be applied to a vast number of different things, and this application is variable depending upon the individual or shared perception of an onlooker. /.../ Once defined the system will have a boundary /.../ and the boundary is defined by the onlookers (stakeholders)*
- ^{xii} *Systems cause their own crisis not external forces or individuals*
- ^{xiii} *The system conceived by the onlooker will take place in a larger environment which is defined by being outside the boundary agreed. The environment will have a relationship with the system /.../ Systems are changing and can be self-changing*
- ^{xiv} *Popularization*
- *Evaluation shaped by organizational structures and processes*
 - *Evaluation as shaped by the market*
 - *Evaluation as shaped by the media*
 - *Evaluation in relation to scientific research*

^{xv} *determine beneficiary needs*

- *define problem goals and problem areas*
- *set evaluation criteria*
- *set evaluation standards*
- *determine the synthesis weights*
- *gather data and interpret the quality of staff and participant performances*
- *examine, evaluate, and redirect program costs*

^{xvi} *It requires independence for both the evaluation and the evaluator in serving the information and advocacy needs of the public*

^{xvii} *Unintended consequences of publishing data in the public sector*

- *Management emphasis on what is being quantified*
- *To pursuit of local narrow objectives*
- *To pursuit of short term targets*
- *Emphasis on measures of success*
- *The deliberate manipulation of data so that reported behavior differs from actual behavior*
- *The misinterpretation of data and deduction of the wrong policy measures*
- *The deliberate manipulation of atual behavior to secure strategic advantage*
- *Organizational paralysis brought about by an excessively rigid system of evaluation*

^{xviii} *evaluation is determined by the evaluator's presuppositions about what constitutes an evaluation: a look at the relationship between inputs and outcomes; the measurement of goal attainment; advice about a specific programmatic decision; description of program processes; a decision about future or continued funding; or judgment according to some set of expert or professional standards.*

^{xix} *How we arrive at evaluation questions?*

- *How we determine which evaluation theory or principles to follow?*
- *How we design and implement evaluations?*
- *How we determine costs and benefits?*
- *How we report to legitimate stakeholders in different cultural contexts?*

^{xx} *only conducting evaluation when benefits outweigh the risks;*

- *obtaining fully informed consent;*
- *upholding principles of non-coercion;*
- *respect for participants privacy and decency;*
- *preservation of confidentiality to the fullest extent;*
- *following technical requirements*

^{xxi} *Represent all relevant views, interests, values, and stakeholders*

- *Dialogue with relevant groups so that views are properly and authentically represented*
- *Create deliberation to assure arrival at proper findings and operational decisions*

^{xxii} *Stakeholders are all the people who have a stake in the program, certainly the beneficiaries and the injured parties*

^{xxiii} *identifying people who can benefit from an evaluation is so important that evaluators have adopted a special term for potential evaluation users: stakeholders. Evaluation stakeholders are people who have a stake – a vested interest – in evaluation findings*

^{xxiv} *The right way from a utilisation-focused perspective, is the way that will be meaningful and useful to the specific evaluators and intended users involved, and finding that way requires interaction, negotiation, and situational analysis*

^{xxv} *An educational evaluation is responsive if it orients more directly to program activities than to program intents, if it responds to audience requirements for information, and if the different value perspectives of people are referred to in reporting the success and failure of the program*

^{xxvi} report multiple indicators of multiple program effects at different sites and for different groups /.../ so that a reader could understand why the program did or not work well, with what groups, and under what conditions

^{xxvii} First there is the risk that an exaggerated confidence in certain techniques and management tools /.../ with participatory approaches can limit critical awareness of how their application proceeds in practice. Second, there is a tendency to assume that simply ‘including’ certain kinds of people (in a team process) is sufficient to affect the ‘participation’ of the group whom they are taken to represent. Finally, it cannot be assumed that ‘inclusion’ guarantees meaningful participation

^{xxviii} where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning together

^{xxix} Learning is essentially the way in which individuals develop meaning out of data they encounter

^{xxx} It is individuals acting as agents of organizations who produce the behaviour that leads to learning.

^{xxxi} Behind this view of learning is a view of human nature and organizations. Human beings design their intentions and their actions. They are designing systems. Organizations design their strategies and they design the implementation of the strategy.

^{xxxii} Non-threatening atmosphere

- A certain flexibility of the organization
- A readiness for task related cooperation
- Appropriate instrumentation and support
- A certain degree of autonomy

^{xxxiii} Single-loop learning asks a one dimensional question to elicit a one-dimensional answer /.../ Double-loop learning takes an additional step or, more often than not, several additional steps. It turns the question back on the questioner. /.../ double-loop learning asks questions not only about objective facts but also about the reasons and motives behind those facts.

^{xxxiv} The main problem is not the absence of innovation in schools, but rather the presence of too many disconnected, episodic, fragmented, superficially adorned projects

^{xxxv} All real change involves loss, anxiety and struggle

^{xxxvi} to bring about more effective change, we need to be able to explain not only what causes it but how to influence those causes

^{xxxvii} ideas and concepts; they are linguistic tools for seeing, understanding and experiencing one kind of thing in terms of another

^{xxxviii} a “device for seeing something in terms of something else”, or it may be “conceived of broadly as encompassing visual metaphors and even theories – models as they are often called in the sciences. In metaphors, two terms and the relationships between them are utilized to extend understandings.

^{xxxix} [Sustainability is] the continuation of benefits, effects generated by a programme / project after its termination.

^{xl} one family of meanings is related to the idea of sustenance; a concern with needs is a natural extension of this notion; a second family of meanings centers on maintaining something in existence, and leads naturally to a focus on preservation; the former pushes in the direction of ‘meeting the needs of the present’ while the latter leans towards concern for the interest of the future

^{xli} the capacity of a system to maintain output at a level approximately equal to or greater than its historical average /.../

^{xlii} the sustainable component of the sustainable development paradigm implies that whatever is done now does not harm future generations

^{xliii} sustainability implies ‘not cheating on your kids’

^{xliv} Sustainability may be defined as a dynamic balance among three mutually interdependent elements:

1. protection and enhancement of natural ecosystems and resources;
2. economic productivity; and provision of social infrastructure such as jobs, housing, education,

^{xlv} sustainability is more likely to be useful in small communities facing specific problems

^{xlvi} [Sustainability is] basically concerned with developing and preserving matters, spreads, and lasts and ways that create positive connections and development among people and do no harm to others in the present or in the future

^{xlvii} Sustainability must be made operational in each specific context /.../ at scales relevant for its achievement, and appropriate methods must be designed for its long term measurement

^{xlviii} it is a concept dependent upon the various perceptions of the stakeholders residing within the problem context. Sustainability is not an absolute quantity to be measured. Sustainability changes as an idea (or as a system) in terms of the perception of the onlookers, and they will also change with the time

^{xlx} /.../ there are four functions of such Sustainability Indicators:

1. enabling a community to identify what it values and allowing it to prioritize those values;
2. allowing the community to hold individuals and groups accountable for achieving goals identified by the community;
3. encouraging democracy;
4. allowing people to measure what is important and to make decisions based on those results.

^l Principles for monitoring progress towards sustainable development /.../

- need for a clear definition
- focus on holism in sustainability
- importance of time and spacial scales

^{li} Utilization focused evaluation begins with the premise that evaluations should be judged by their utility and actual use; /.../ Use concerns how real people in the real world apply evaluation findings and experience the evaluation process. Therefore, the focus is utilization-focused evaluation in on intended use by intended users

Key components of the framework include that it is utilization-focused (designed specifically for the needs of its users), participatory (empowering the users at each step of the design and implementation process), theory-driven (employing logic modeling and consulting relevant literature for concept clarification), and consumer-based (directly addressing the needs of probable audiences of evaluation results)

^{lii} scenario-making /.../ It has moved away from formal planning-like processes more toward a thinking tool. /.../ it's a methodology for contingent thinking, for thinking about different possibilities and asking questions 'what if?' /.../

Scenarios are alternative images: possibilities, not predictions. Scenarios are not just wild guesses or science fiction stories. However imagination is vital to the process

^{liii} A quintain /.../ is an object or phenomenon or condition to be studied – a target /.../ In multicase is the target collection. In program evaluation, we may call it an evaluand.

^{liv} Qualitative methods are ideographic: that is, they focus on understanding the individual case and build up from that, whereas quantitative methods are characterized as nomothetic in that they are concerned with establishing generalizations or law-like statements that apply to large groups of cases.

^{lv} sees the quintain as multiply sequenced, multiply contextual, and functioning coincidentally, rather than causally determined

^{lvi} "constructivist" methodologists suggest that cases are what you make them, and what you make them depends on the theoretical perspective and framework that grows out of your unit of analysis

^{lvii} Interaction between ideas and evidence results in a progressive refinement of the case conceived as a theoretical construct

^{lviii} It is supposed that the complex meanings of the Quintain are understood differently because of the particular activity and contexts of each Case.

^{lix} 1. careful, systematic, patient study and investigation;

2. a body of evidence-based conclusions.

^{lx} is a focused in-depth description, analysis, and synthesis of a particular program or other object

^{lxi} the preferred strategy when 'how' and 'why' questions are being posed, when the investigator has little control over events and when the focus is on contemporary phenomenon within some real-life context

lxii Describing and interpreting these activities constitute a large part of many case studies. Putting them together, in context, constitutes the central findings of the multicase studies

The case's activities are expected to be influenced by contexts, so contexts need to be studied and described, whether or not evidence of influence is found.

lxiii qualitative researchers dwell little on causal explanations of events /.../ they tend to see the activities as interrelated, but with forces merely interacting rather than determinative

lxiv Qualitative researchers find themselves going back and forth between the stages of problem formation, data collection, data analysis, and write up. This process is rarely linear, but instead zigs and zags depending on where the data lead.

lxv The research question is framed by two sources: the researcher and the subject. the researcher with a sociological imagination uses his or her own life experiences as topics of inquiry

lxvi Too much emphasis on original research questions and contexts can distract researchers from recognizing new issues when they emerge. But too little emphasis on research questions can leave researchers unprepared for subtle evidence supporting the most important relationships

lxvii As we sampled, our cases changed, and as we learned more about the context of each of our schools, we continue to reevaluate who we planned to interview on each consecutive visit and why

lxviii we must coconstruct each case, guided by our theoretical framework and our own personal subjectivities, with the help of our initial respondents in the schools

lxix Contextualization begins with the essential themes and structures discovered during bracketing, and constructing. /.../ the researcher attempts to interpret those structures and give them meaning by locating them back in the natural social world

lxx Interpretive studies examine how problematic, turning point experiences are organized, perceived, constructed and given meaning by interacting individuals

lxxi Methodology relates to the theoretical and philosophical assumptions linked to a topic and the ways in which any such topic will be investigated

lxxii Feyerabend (1975) has argued against the use of any fixed methodology when undertaking research. Such planned approaches are questioned as being narrow and restrictive, as well as reflecting the most flawed aspects of positivism – namely that they are rigorous and set within an exact and seemingly contrived framework.

lxxiii In bracketing the phenomenon, the researcher holds the phenomenon up for serious inspection, taking it out the world where it occurs. The researcher dissects the phenomenon, uncovering defining, and analyzing its elements in essential structures.

lxxiv Validity refers to results or findings and, in particular, the extent to which they are authentic, genuine and sound (Salkind 2006: 113).

lxxv the concept of validity presented here does not depend on the existence of some absolute truth or reality to which an account can be compared, but only on the fact that there exist ways of assessing accounts that do not depend entirely on the features on the account itself

lxxvi Validity is not a commodity that can be purchased with techniques... Rather, validity is like integrity, character, and quality, to be assessed relative to purposes and circumstances

lxxvii a concern with what “objects, events, and behaviours mean to the people engaged in and with them” /.../ therefore, results from researchers’ inference from the words and actions of participants in the situations studied

lxxviii ‘interpretive’ /.../ seeks to comprehend phenomena not on the basis of the researcher’s perspective and categories, but from those of the participants in the situations studied

lxxix directs attention to something that should be examined within the scope of the study

lxxx When researchers enter the field, they experience shifts and changes, constantly negotiating, constantly reevaluating, and maintaining flexibility and openness to an ever-changing landscape.

lxxxi When undertaking analysis the researcher attempts to generate explanation understanding and meaning from research findings.

^{lxxxii} *Their lives do not begin the day we arrive nor do they end as we leave. Their lives continue. Furthermore, the places in which they live and work, their classrooms, their schools and their communities, are also in the midst when we researchers arrive.*

^{lxxxiii} *A narrative can be understood to organize a sequence of events into a whole, so that the significance of each event can be understood through its relation to that whole. In this way a narrative conveys the meaning of events.*

^{lxxxiv} *it has a temporal or chronological dimension in that it provides a representation of a series of events or experiences rather than describing a state of affairs. /.../ it communicates the meaning of events or experiences through the use of evaluative statements and through the temporal configuration of events. /.../ there is an important social dimension to narrative: narratives are ubiquitous in society and are a popular form of communication*

^{lxxxv} *Who, why, what, how, context and form. For whom will we write? Who are the characters in the study? Why are we writing? What are we trying to convey? What persona, practical, and theoretical contexts give meaning to the inquiry and to its outcomes? What forms could our final research texts take?*

^{lxxxvi} *validity refers to the ability of research to reflect an external reality or to measure the concepts of interest.*

^{lxxxvii} *whereas narrative explanations remain rooted within the particular, causal explanations aim for applicability beyond the individual case – that is they are more generalizable.*

^{lxxxviii} *Events are ‘linked to each other as cause to effect, effects in turn causing other effects, until the final effect. And even if two events seem not obviously interrelated, we infer that they may be, on some larger principle that we will discover later.*

^{lxxxix} *They are chronological /.../ they are meaningful /.../ they are inherently social in that they are produced for a specific audience.*

^{xc} *It is the evaluation that conveys to an audience how they are to understand the meaning of the events that constitute the narrative, and simultaneously indicates what type of response is required.*

^{xci} *The writer tries to compose a text that at once looks backward and forward, looks inward and outward and situates the experience within place.*

^{xcii} *to ‘explain’ a phenomenon is to stipulate a set of causal links about it*